DOCUMENT RESUME

ED 209 911 FL 012 608

AUTHOR	Corder, S. P., Ed.; Roulet, E., Ed.
TITLE	Linguistic Insights in Applied Linguistics. Collection d'"Etudes linguistiques," No. 14. Papers from the Neuchatel Colloquium in Applied Linguistics in collaboration with AIMAV, AILA, CILA, and the University of Neuchatel (2nd, May 25-26, 1973).
INSTITUTION	Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE	74
NOTE	165p.
AVAILABLE FROM	Diffusion internationale du livre, Rue Theophile Vander Elst 82, 1170 Brussels, Belgium.
LANGUAGE	French; English
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	Communicative Competence (Languages); *Contrastive Linguistics; Deep Structure; *Discourse Analysis; Dutch; Elementary Secondary Education; English; French; German; Higher Education; *Linguistic Theory; *Notional Functional Syllabi; *Second Language Instruction; Second Language Learning; Semantics; Sentence Structure; Surface Structure; Syntax; *Transformational Generative Grammar; Translation; Verbs

ABSTRACT

Papers from the 1973 Neuchatel Colloquium in Applied Linguistics are presented. Contents are as follows: "Karttunen's Types of Implication in English and German: A Contrastive Study," W. Abraham; "The Relevance of Generative Semantics for Language Teaching," R. Dirven; "'Be' plus 'ing' Revisited," H. Adamczeski; "The So-Called Deep Structures and the Foreign-Language Learner," T. P. Krzeszowski; "L'illocution: problematique et methodologie" ("Illocution": Problems and Methodolgy), H. Holec; "An Approach to Treating Extratextual Function in a Language Teaching Syllabus," C. N. Candlin; "Notional Syllabuses and the Concept of Minimum Adequate Grammar," D. Wilkins; "The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation," H. G. Widdowson; "Vers une caracterisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues" (Towards a Linguistic Characterization of the Norms in Language Teaching), E. Roulet; "Pour une methode du faire dans l'enseignement des langues" (For a Methodology in Language Teaching), J. Nivette; and "Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar?," S. P. Corder. (SW)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED209911

S. P. CORDER
E. ROULET (Eds)

LINGUISTIC INSIGHTS IN APPLIED LINGUISTICS

2nd NEUCHATEL COLLOQUIUM IN APPLIED LINGUISTICS
in collaboration with AIMAV, AILA, CILA and
the University of Neuchâtel
(25th-26th May 1973)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

AIMAV

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL012608

Brussels
AIMAV

Paris
DIDIER

1974

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Collection d'«Etudes linguistiques»

14

Direction

Sylvain De Coster - Marcel De Grève - Frans Van Passel

Conseil de Rédaction

G. de Landsheere (Liège), P. Godaert (Louvain), F. Gomes de Matos (São Paulo), F. Hotyat (Mons), E. Irving (Knoxville), M. Kloster-Jensen (Bergen), R. Maréchal (Liège), J. Robichez (Paris), E. Roulet (Neuchâtel), C.-G. Söderberg (Umeå), P. Vanbergen (Anvers)

Boulevard de l'Empereur, 4 — B 1000 Bruxelles

CONTENTS

Introduction 7

1. Karttunen's Types of Implication in English and German : A Contrastive Study
   W. Abraham, Rijksuniversiteit Groningen. 11
2. The Relevance of Generative Semantics for Language Teaching
   R. Dirven, Universität Trier 27
3. Be + ing Revisited
   H. Adamczewski, Université de Paris III 45
4. The So-called Deep Structures and the Foreign-Language Learner
   T. P. Krzeszowski, University of Lodz 77
5. L'illocution : problématique et méthodologie
   H. Holec, Université de Nancy 89
6. An Approach to Treating Extratextual Function in a Language Teaching Syllabus
   C. N. Candlin, University of Lancaster 107
7. Notional Syllabuses and the Concept of a Minimum Adequate Grammar
   D. Wilkins, University of Reading 119
8. The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation
   H. G. Widdowson, University of Edinburgh 129
9. Vers un caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues
   E. Roulet, Université de Neuchâtel 143
10. Pour une méthode du faire dans l'enseignement des langues
    J. Nivette, Université de Bruxelles (V.U.B.) 157
11. Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar ?
    S. P. Corder, University of Edinburgh 167

INTRODUCTION

Les colloques de linguistique appliquée de Neuchâtel réunissent chaque année, sous la présidence de P. Corder, une douzaine de spécialistes intéressés par les relations entre les développements récents de la linguistique (dans le sens le plus large du terme incluant sociolinguistique, psycholinguistique et philosophie du langage) et les problèmes surgissant dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Aucun thème n'est imposé aux participants, ce qui explique la diversité des problèmes traités dans ce volume, mais une communauté de formation et de préoccupations entre les auteurs, qui est renforcée par leur participation régulière au colloque, assure à l'ensemble des communications une approche relativement uniforme.

Alors que les Actes du premier colloque (1) traitaient principalement de l'adéquation des différents modèles proposés par la linguistique théorique à l'enseignement de la compétence de communication, les textes réunis ici étudient les implications possibles (selon l'expression de Spolsky (2)) pour la pédagogie des langues de quelques concepts posés par les linguistes, les sociolinguistes, les psycholinguistes, les théoriciens de la communication, les philosophes du langage et les logiciens. Abraham, s'appuyant sur les travaux de logiciens, met en évidence l'importance des relations d'implication dans la description des prédicats d'une langue et, en particulier, dans le classement des verbes dans un dictionnaire bilingue. Adamczewski, s'inspirant des travaux de Culioli, montre la nécessité d'inclure dans la description des énoncés le rôle de l'énonciateur pour rendre compte de con-

(1) Corder, S. P. & Roulet, E. (éds) : *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1975.

(2) "Linguistics and Language Pedagogy — Applications or Implications ?", *Monograph Series on Languages and Linguistics* 22, 1969, 143-155.

structions (comme *be + ing*) qui ont toujours défié les explications des linguistes et des pédagogues. Krzeszowski et Dirven essaient d'évaluer l'utilité, pour l'enseignement, des différents niveaux de structure profonde ou sémantique postulés par la grammaire générative transformationnelle et la sémantique générative. Widdowson, prenant en considération les travaux de sociolinguistes et de philosophes du langage comme Labov et Austin, introduit un niveau supplémentaire de structure profonde, le niveau rhétorique, qui permet de rendre compte de l'équivalence pragmatique entre actes de communication, et en dégage une nouvelle conception de l'emploi de la traduction en pédagogie des langues. Dans la même perspective pragmatique, Holec examine les problèmes soulevés par l'étude des valeurs illocutoires des énoncés des actes de communication et Candlin, qui prend aussi en considération les travaux de Halliday dans le domaine de la «sociologie sémantique» sur les fonctions du langage, en montre l'utilité pour la sélection et l'organisation de la matière à enseigner. Wilkins tente d'évaluer les avantages respectifs d'une conception grammaticale et d'une conception notionnelle et fonctionnelle de la programmation d'un cours de langue et montre que cette dernière, si elle est encore insuffisamment élaborée pour être généralisée, se révèle très efficace dans les cours visant à inculquer rapidement une certaine compétence de communication. Nivette propose, pour atteindre le même but, une méthode du faire qui s'inspire de certains processus stochastiques révélés par la théorie de l'information. Roulet aborde un problème trop longtemps négligé en linguistique appliquée, celui de la caractérisation de normes pédagogiques, et tente d'évaluer l'apport des différents types de règles de bonne formation et d'emploi utilisées par les générativistes et les sociolinguistes. Corder, enfin, réexamine la pédagogie de la grammaire dans une perspective psycholinguistique ; il propose un modèle de l'apprentissage en trois étapes : formation d'hypothèses, vérification des hypothèses et pratique, qui fournit un cadre très utile pour étudier les trois problèmes fondamentaux de la pédagogie de la grammaire : le type, l'organisation et la quantité de l'aide (guidance) à apporter à celui qui apprend. L'ensemble des communications fournit ainsi une illustration des apports des recherches récentes aux différents niveaux de la linguistique appliquée à la pédagogie des langues : description, sélection et mode de présentation de la matière à enseigner.

Nous remercions l'AIMAV, la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée et l'Université de Neuchâtel, qui ont rendu possibles l'organisation de ce colloque et la publication des Actes.

E. R.

KARTTUNEN'S TYPES OF IMPLICATION IN ENGLISH AND GERMAN: A CONTRASTIVE STUDY

W. ABRAHAM
(*Rijksuniversiteit Groningen*)

The following contribution is an attempt to vindicate the position of sections of modern logic for applied linguistics. My arguments and results will cover the field that has traditionally been called *stylistics*, and which I should like to characterize roughly as follows : other than in "pure grammar", the notion of acceptability and grades thereof form the fundamental heuristic evaluative criterion (thus yielding the opposition of well-formedness criteria "grammaticality/ungrammaticality" vs. "grades of acceptability") ; other than "pure grammar", stylistics is not confined to the sentence domain. Acceptability and its grading as well as the well-formedness aspect ranging beyond the sentence borders involve a number of parameters that play no role in "pure grammar", such as : speaker, addressee, alternative worlds and encyclopedic knowledge, and presence time (in the sense psychology uses the term). For a discussion of these notions (except the latter) see Abraham 1973.

Within this general scope, my arguments have to do with the consequences that derive for the hearer or reader from the choice of elements from among certain classes of sentence predicates. That is to say, once one such predicate is chosen in the matrix sentence the utterer of such a sentence, under the control of a number of most fundamental discourse implicatures such as cited below, is not in the position to leave open the decision as to the truth or falsity of the content in the "following" sentence, either sentence-complement or any independent sentence that can be reduced grammatically to a complement of the preceding one. Some such implicatures (conditions of "felicity" or "norm" under which the discourse develops) are :

[terminology : E .... expression, utterance ; m(E) ... meaning of E]

(1) Spea knows that Addr assigns to E a function that is not too different from (ideally : equals) the function that Spea assigns to E.
(2) Spea intends that Addr should make the function assignment as in (1).
(3) Spea knows (or more weakly : believes) that if Addr perceives E, he knows (or believes) that Spea knows (or believes) m(E).
(4) Spea intends that Addr knows/believes that Spea knows (believes) m(E).
(5) Addr knows (believes) that Spea produced E with the intention to realize such an epistemic state that Addr knows/believes that Spea knows (believes) m(E).

These 5 conditions are but a narrower (but probably not sufficient) circumscription of the discourse conditions that, what the speaker utters in a discourse, is (a) non-trivial, (b) is true, and (c) is meant to elicit the kind of reaction on the part of $Addr_1$ that would be expectable from any other $Addr_n$ of the "same" social/lingual belonging. The range of arguments is not confined to the sentence domain. Rather, such consequences as derivable from the complement constructions with which I argue below will be traceable in independent sentences as well as larger text portions. That is to say, the consequence that *Sheila came* is derivable from the single complex sentence (1) as well as the text section (2).

(1) *Sheila bothered to come.*
(2) *Could we have expected any interest on the side of Sheila's to help us by joining us ? Yes, we could. Sheila had bothered. She came. And, as expected, everybody was content.*

Since all arguments are based upon the re-classification of a portion of those phrases that can qualify for the predicates of sentences I shall also be concerned with the structure of the lexicon. It will be demonstrated that such characteristics as «implicative predicate», «only-if-predicate» etc. will have to be included in a lexicon in order to safeguard the proper use of the bilingual lexicon, i.e. the translation from the source language to the target language or vice versa. This is my second argument pertaining to applied linguistics.

In the tradition of Chomsky's *Aspects* and Rosenbaum's elaboration of the syntax of English (Rosenbaum 1967) the classification of the English verbs was provided in terms of syntactic categories. This syntactic classification can be summed up by way of the following tripartition :

1. (a) *order (x, y, S)* *force (x, y, S)*
   (b) *realize (x, S)* *believe (x, S)*
   (c) *seem (S)* *happen (S)*

Among the arguments rejecting this classification on the grounds that it is too superficial to warrant the proper use of these verbs in complement constructions it is above all Karttunen (1970) who, following initial ideas by Kiparsky and Kiparsky (1968), has argued convincingly for a re-classification that overrides the syntactic explanation.

2. (a) factive verbs : *realize, be odd*
   (b) implicative verbs : *manage, happen*
   (c) negative-implicative verbs : *fail, neglect*
   (d) *if*-verbs : *bring about, force*
   (e) negative *if*-verbs : *prevent, discourage*
   (f) *only-if*-verbs : *can, be possible*
   (g) negative *only-if*-verbs : *hesitate, vacillate*

In what follows I shall present as briefly as possible Karttunen's arguments. I shall then list the different verbal equivalents in German as collected from the New Langenscheidt, English-German.

1. *Implicative predicates.*

Under this heading, Karttunen lists the following class of elements :

3. *manage*
   bother
   happen
   see fit
   get
   condescend
   care

have the { *misfortune* / *foresight* / *time* }

take (the) { *opportunity* / *trouble* }

To this we may add :

be a fact
be true
be false

A sentence like 4., using one of these predicates in the matrix sentence, commits to the belief that the complement sentence is true.

4. (a) *Sam managed to solve the problem.*
   (b) *Sam solved the problem.*

5. (a) *Maria bothered to come.*
   (b) *Maria came.*

6. (a) *Sheila happened to come by.*
   (b) *Sheila came by.*

Each of the (a)-sentences obliges the speaker / adressee to accept the (b)-sentences as true. One thinks immediately of the findings of Kiparsky and Kiparsky (1968) who detected a similar relation between the complex sentence structure and the complement itself in connection with a verb class that they called the *factive verbs*.

7. (a) *It is odd that Bill does not like football.*
   (b) *Bill does not like football.*

The class of implicative predicates is distinguisthed from that of the factive verbs in that the truth of the complement is sensible to the negation of the matrix sentence. Compare the implicative and the factive predicate :

8. (a) *Maria DID NOT manage to unlock the door.*
   (b) *Maria DID NOT unlock the door.*

9. (a) *It is NOT odd that Maria unlocked the door.*
   (b) *Maria unlocked the door.*

Thus, it would be absurd to utter 10.

10. **Maria did not manage to unlock the door, but she unlocked it anyway.*

The statement included in the sentence preceding the *but* is outright contradictory to the statement made in the portion following the *but*. The meaning of «implication» in this terminology is the following (Karttunen 1970 : 9) :

11. P implies Q if and only if, whenever P is asserted, the speaker ought to believe that Q.

(This is not to be taken as equivalent with "logically imply" or "materially imply", since the "modus tollens" does not apply.) The following chart lists only those verbs that show the most striking differences under the criterion "implicative relation".

IMPLICATIVE PREDICATES

English lemmata	German equivalents	non-equivalents in German as listed under the English entry (Langenscheidt's *Enzyklopädisches Wörterbuch*, E-G)
manage	ZUSTANDEBRINGEN FERTIGBRINGEN EINRICHTEN GELINGEN "EINFÄDELN" "DEICHSELN"	leiten beaufsichtigen umgeben hindurchbringen bewältigen ermöglichen
bother ≡*take the trouble* ≡*care*	SICH BEMÜHEN SICH DIE MÜHE MACHEN	verwirren belästigen beunruhigen sich befassen mit sich sorgen um

(The verbs between quotes are metaphoric uses.)

Note first that *sich die Mühe machen* is not found as an entry under the heading of *bother* (LA : 70). In the third column I have listed translations of *manage* which are not equivalent under the described condition of "implicative relation".

Let us assume now that a native speaker of English wants to look up the proper translation of *manage* in the sense of (4a). Assuming the worst, namely that he does not know much of German he would have considerable difficulty in finding how to discern between column 2, correct translations, and column 3, incorrect translations. This dilemma is usually solved, in the case of an experienced user of the lexicon, by means of back-checking each of the German entries in the German-English section of the lexicon. Leaving aside this extreme case, it is nevertheless interesting to know what the common semantic and syntactic features of the items in column 2 are. Whether this may be characterized by means of semantic features seems to be a question of more theoretical interest, and we will leave it aside in this context. One can safely say that the implicative predicates — like the rest of the classes of predicates that will be under discussion in this paper — can be regarded as operators

distributing a particular characteristic over the facticity of the complement predicate (more precisely, over the facticity of the state of affairs that is expressed by the complement sentence).

There is one more difficulty with the direct equivalent of *bother, sich bemühen*. Note that, in contrast to English, the following two implications are equally possible.

12. *Sie bemühte sich zu kommen.* ⊃. *Sie kam nicht, weil sie durch einen Besuch aufgehalten wurde*

13. *Sie bemühte sich zu kommen.* ⊃. *Sie kam*

Quite obviously, from the one sense of *sich bemühen* no such consequence as for *bother* can be derived. If we were to understand *sich bemühen* in the sense of *bother* with its implicative condition we would have to read it in the following sense: *sich mit Erfolg bemühen* or *gelingen mit vorhergehender Anstrengung. Sich bemühen*, then, would have to be included in the lexicon with two entries: one in the sense of *sich Mühe geben* and with the relational feature [-implicative], and, second, in the sense of *sich die Mühe machen* (*take the trouble*) with the relational feature [+ implicative].

While for the English equivalent of 13 there is no such ambiguity like 12, there seem to be restrictions to the implicative consequence dependent on the type of subject. Consider the following sentences under this argument:

14. *Maria did not bother to look nice, but she looked nice nevertheless.*

15. *Maria did not bother to remember the exciting scenes on the football field, but she remembered them nonetheless.*

16. **Maria did bother to look at him, but she looked at him anyway.*

17. **Maria did not bother to remind him of her allowance, but she reminded him anyway* (1).

Quite obviously *bother* is indifferent to the implicative quality in case its subject has the feature [-Agent], as in 14. and 15. (In both 14. and 15., the deep case feature is [+ Dative].) And it is this case feature that explains the ambiguity (and utter meaninglessness under the one of the possible interpretations) of 18.

18. *She bothered to hesitate (enjoy something, be encouraged, have fun)*

(1) Don Graham Stuart pointed out to me that the argument that 14. to 17. are to support would be brought forward more convincingly if unambiguous "action"-verbs were chosen (in 16. and 17.), set off against likewise unambiguous "non-action"-verbs (in 14. and 15.). In this respect, *remember* is not a felicitous selection since it allows for both interpretations (*make a conscious effort to recall* as well as *come back to one's mind*). A similar point can be made for *look nice* and *remind*.

19. *She bothered to hesitate since she knew she was shadowed* (≡she gave herself the appearance of hesitating)

20. *She [+ Agent] did not bother to hesitate but she [- Agent] hesitated nevertheless.*

The conclusion, then, is that *bother* is not a full implicative verb ; it shares this property only in the case that its subject is marked with the feature [-Agent].

2. *Negative implicative predicates.*

An affirmative assertion of one of the following verbs implies the negation of the complement :

21. *forget* *decline*
fail *avoid*
neglect *refrain*

To this we add : *omit*

Examples are :

22. (a) *Robert failed to inform us.*
(b) *Robert did not inform us.*

23. (a) *Maria declined to help us.*
(b) *Maria did not help us.*

As in the case of the implicative verbs, the assertion of the negative matrix sentence has unique implicative consequences.

24. (a) *Robert did not fail to inform us.*
(b) *Robert informed us.*

NEGATIVE IMPLICATIVE PREDICATES

English lemmata	German equivalents	non-equivalents in German as listed under the English entry (Langenscheidt's *Enzyklopädisches Wörterbuch*, E-G)
fail (to)	VERSÄUMEN UNTERLASSEN [not listed in LA : 397] FEHLSCHLAGEN VERSAGEN	nachlassen (ver)schwinden verlorengehen ausbleiben versiegen schwächer werden versäumen irren

neglect	UNTERLASSEN VERSÄUMEN	vernachlässigen missachten
decline	ABLEHNEN AUSSCHLAGEN	neigen senken beugen
refrain	SICH ENTHALTEN UNTERLASSEN SICH ZURÜCKHALTEN	

It is striking in the German examples that *unterlassen* (*omit*) turns up several times as a possible direct equivalent of the English negative implicatives.

3. *If-predicates*

If one of the following verbals is used as a predicate in the matrix sentence of an affirmative assertion the complement is implied to be true.

25. *cause* *make sure*
make *bring about*
have *see to it*
force

26. (a) *John* {*forced* / *made* / *caused*} *Mary (to) stay at home*

(b) *Mary stayed at home.*

A sentence like 27. would make no sense.

27. **John made Mary stay at home, but she left her home nevertheless.*

The reason why these verbs are included in a class different from the implicative verbs is that in negative assertions no implication whatsoever can be derived.

28. *John did not make Mary stay at home.*

Any of the two consequences is possible in a coordinative structure.

29. *John did not make Mary stay at home, and she didn't.*
30. *John did not make Mary stay at home, but she stayed at home anyway.*

Outside the fact that it may be hard for the user of a lexicon to find the equivalent among all German entries for *make* (covering pages 805-806), there are no "out-of-the-way-meanings" for the rest of these verbs. It is to be noted that the nuclear meaning included in all of these verbs, English as well as German, is *cause/verursachen, veranlassen*. Among the *if*-verbals, it is at least *force* that does not comply stringently with the classificatory criterion. Cf. the following sentences:

31. **Mary left her home, although John forced her to stay at home.*
32. *John forced Mary to stay at home, but she left her home nevertheless.*

D. Graham Stuart has pointed out to me that 32. becomes even more plausible as against 31. if one adds *as soon as she had a chance*. It seems that "co-presentiality" of the acts referred to in the first as well as the second (not necessarily embedded) sentence leads one to value such sentences as unacceptable whereas where sequentiality of acts is involved acceptable structures are yielded (32). Consider once again 33. where the act of signing can only be understood as coinciding with the act of forcing.

33. **Peter forced Mary to sign the check, but she did not sign it.*

What makes a sentence like 32. less safe with regard to such an entailment is the fact that *stay (at home)* in relation to *force*, allows for an interpretation where the time spans referred to by the two verbs are non-congruent in the sense that the time span of *stay* properly includes that of *force* (2).

IF PREDICATES

English lemmata	German equivalents	non-equivalents in German as listed under the English entry (Langenscheidt's *Enzyklopädisches Wörterbuch*, E-G)
make	VERANLASSEN DAFÜRSORGEN (DASS)	(LA : 805-806).
bring about	ZUSTANDEBRINGEN BEWERKSTELLIGEN VERURSACHEN VERANLASSEN	

(2) However, note that in 31. *although* seems to play the decisive role in conveying the impression of co-presentiality of the two states of affairs referred to in the main and complement sentences. Compare with the acceptable 32. where, if I am not mistaken, the relatively large "distance" between the two predicates weakens the impression that the acts referred to are co-present.

cause	VERURSACHEN VERANLASSEN	
force	ZWINGEN VERANLASSEN DAZU BRINGEN	
see to it	SICH KÜMMERN UM ACHTEN AUF	
make sure	SICH VERGEWISSERN	

4. *Negative if-predicates*

According to Karttunen (1970 : 19) the following verbs are included in the set of negative *if*-predicates.

34. *prevent* *discourage*
dissuade *keep (from)*

In contrast to the *if*-predicate class, the negative *if*-predicates commit the complement sense to be false.

35. (a) *The father prevented his son from lying.*
(b) *His son did not lie.*

In case the assertion is negative such commitment is carried along.

36. (a) *The father did not prevent his son from lying.*
(b) *The father did not prevent his son from lying, and so he kept on being dishonest.*
(c) *The father did not prevent his son from lying, but there were no complaints anyway.*

Clearly the status of *discourage* is similar to that of *bother* and *force* in the previous classes in that it invalidates the logical property of the negative entailment only in a certain, yet central ("unmarked"), usage.

37. *She discouraged him from following her.* ⊃ *. He did not follow her*

38. *She discouraged him from following her (but he was afraid he'd lose her for good, and so he stayed behind her).* ⊃*. He followed her nevertheless*

39. *Peter was discouraged repeatedly by his teacher to go for his B.A. (but he did not give in).* ⊃*. He went for his B.A.*

These aspects, by the way, only betray that *discourage* is in fact a conglomerate of senses, as made explicit in the second and third columns below, some of which do share the implicative property, while others do not.

NEGATIVE IF-PREDICATES

English lemmata	German equivalents	non-equivalents in German as listed under the English entry (Langenscheidt's *Enzyklopädisches Wörterbuch*, E-G)
prevent	VERHINDERN ZUVORKOMMEN VERHÜTEN	
keep from	ABHALTEN HINDERN	
forestall	UMGEHEN ABWENDEN	
ward off	ABWENDEN	
dissuade	ABBRINGEN	
discourage	ABHALTEN ABSCHRECKEN VERHINDERN ZURÜCKHALTEN VOR	entmutigen abraten missbilligen verurteilen behindern beeinträchtigen stören hindern

It is to be noted that Langenscheidt (1075) lists as synonyms *anticipate* and *forestall*. However, *anticipate* does not comply with the relational condition at all, whereas *forestall* does not so only in the sense of *ward off*, but not in the rest of its readings. Note also how large the non-equivalent class of entries for *discourage* is. Here again, one nuclear meaning is common to precisely the implicative meaning of this class of verbs, namely *verhindern*.

5. *Only-if-predicates*

40. *can*
be able
be possible
be in the position

have (the) { *time* / *opportunity* / *patience* / *courage* }

If one of these verbs appears as the predicate of a negative assertion the complement is implied to be false.

41. (a) *Ewald did not have an opportunity to leave the country.*
(b) *Ewald did not leave the country.*

Only in the case that the matrix sentence is negated is the speaker committed to the view that Ewald did not leave.

42. (a) *Ewald had the opportunity to leave the country.*
(b) *Ewald had the opportunity to leave the country, but he stayed for familiar reasons.*
(c) *Ewald had the opportunity to leave the country, and here he is.*

There are no dangers involved with regard to the use of the lexicon in these matters.

ONLY-IF-PREDICATES

English lemmata	German equivalents	non-equivalents in German as listed under the English entry (Langenscheidt's *Enzyklopädisches Wörterbuch*, E-G)
can *be able* *be possible* *be in the position*	KÖNNEN FÄHIG SEIN, IM STANDE SEIN MÖGLICH SEIN IN DER LAGE SEIN	
have { *time* / *patience* / *courage* / *opportunity* }	DIE ZEIT DIE GEDULD DEN MUT HABEN DIE GELEGENHEIT	

The common core-reading is *able/fähig sein*.

6. *Negative only-if-predicates*

Karttunen (1970 : 24) lists only one verb of that characteristic that a negative assertion of the matrix sentence entails a positive implication : *hesitate*. To this we may add :

43. *falter*
vacillate *waver*

44. (a) *Bill did not hesitate to call him a lier.*
(b) *Bill called him a lier.*

Whoever asserts 44.(a) commits himself to 44.(b). A positive assertion of the matrix sentence, however, is non-committal to the complement sentence.

45. (a) *Bill wavered in calling him a lier.*
(b) *Bill wavered in calling Bob a lier. Therefore he did not say a word.*
(c) *Bill wavered in calling Bob a lier; however, his previous experiences with Bob forced him to do so.*

NEGATIVE ONLY-IF PREDICATES

English lemmata	German equivalents	non-equivalents in German as listed under the English entry (Langenscheidt's *Enzyklopädisches Wörterbuch*, E-G)
hesitate	ZÖGERN ZURÜCKSCHRECKEN VOR SCHWANKEN	Bedenken haben zögernd sagen stocken stottern
falter	SCHWANKEN	unsicher sein
vacillate	ZAUDERN	sich ändern
waver	ZAUDERN	unflüssig sein

It is striking again how many readings in German, which are absolutely non-marginal, are excluded under the implicative criterion. The common nuclear reading is something like *"nicht sicher sein und die erwartete Konsequenz nicht einhalten" (be unsure and not comply with the expected consequences).*

7. *Conclusions*

The results of Karttunen's findings can be summarized in the following chart (Karttunen 19[illegible]: 81):

CLASS OF PREDICATES	MAIN SENTENCE	COMPLEMENT SENTENCE	PARADIGM
Factive	+/−	+	*regret*
Implicative	α	α	*manage*
Negative Implicative	α	−α	*avoid*
If-verbal	+	+	*cause*
Negative *If*-verbal	+	−	*prevent*
Only-If-Verbal	−	−	*be able*
Negative *Only-If*-Verbal	−	+	*hesitate*

Karttunen himself demonstrates as the prime applicability of his findings the analysis of the following text portion (made more acceptable stylistically, but in line with the Karttunen's logical properties) :

46. *Bill did not have the foresight to refrain from forcing Mary to prevent Sheila from having an opportunity to try that new detergent.* [Karttunen 1970 : 27]

If we symbolize each verb by V_1 through V_4, the following abbreviation is possible :

47. $\neg V_1(V_2(V_3(V_4(V_5(S)))))$
where : V_1 = *have the foresight* [implicative predicate]
V_2 = *force* [*if*-predicate]
V_3 = *refrain* [negative implicative predicate]
V_4 = *prevent* [negative *if*-predicate]
V_5 = *have an opportunity* [*only-if*-predicate]
S = *Sheila tried that new detergent*

Applying the characteristic findings for each of the predicate classes we can reduce the decisions as to the truth or falsity of the complement sentences according to the following stages :

48. (a)	$\neg V_1(V_2(V_3(V_4(V_5(S)))))$	[= 47.]
(b)	$\neg V_2(V_3(V_4(V_5(S))))$	[by rule of implicative predicate]
(c)	$V_3(V_4(V_5(S)))$	[by rule of negative *if*-predicate]
(d)	$V_4(V_5)$	[by rule of *if*-predicate]
(e)	$\neg V_5(S)$	[by rule of negative *if*-predicate]
(f)	$\neg S$	[by rule of *only-if*-predicate]

The last line of this schema indicates that according to the rules of the different classes 46. implies 49.

49. *Sheila did not try that new detergent.*

In addition to this analysis of text portions the relevance of Karttunen's findings for applied linguistics boils down to the following two points :

50. Any clarification of the conditions under which these predicates may be used and by which they differ from each other ought to be among the didactic instruments in the teaching of stylistics in the mother tongue.

51. The "implicative" criterion is relevant for contrastive grammar and the teaching of English or German as target languages.

Accepting this we may conclude that, for an optimal bilingual lexicon of English and German, indication of the discussed verb classes is a didactic requirement (whether under theoretical aspects redundant or not, i.e. in a one-to-one relation to some form, remains to be seen). We have seen that the German lexicon (of the quality of the New Langenscheidt, with 180 000 entries) is not satisfactory in that it does not select uniquely the readings under the criterion of the *implicative relation* (*bother-sich bemühen*$_{1,2}$; *discourage* ; *dissuade* ; *forestall*$_{1,2}$; etc.) Here, not only a new criterion is provided for the distinction of several polysemes, but also new readings so far uncodified are brought to light. To leave unconsidered such readings can have severe consequences, as we have seen, for the well-formedness of text structures. However, certain elements of these classes of predicates are subject to restrictions. We have come across the following types of restrictive properties : deep cases as in 14. to 17. override the implicative criterion in the case of *bother* ; likewise, with a number of "unsafe" predicates this property is dropped under the impact of certain features of aspect and the sequence of tenses and acts referred to (note for example, that none of the implicative relations hold unless the main sentence is in the present tense) : *force* (31. to 33.), *discourage* (37. to 39.) The contrastive analysis has not only elucidated the relative attitudes under this criterion of "equivalent" German and English predicates, but it has also helped in some cases to detect the reason for "safe" and "marginal" behaviour of Karttunen's predicates.

References :

ABRAHAM, W. (1973) : On the Linguistics of the Metaphor. Mimeo. RU Groningen. To appear in *Poetics*.

KARTTUNEN, L. (1970) : The Logic of English Predicate Complement Constructions. Austin, Texas (mimeo). [German translation in : ABRAHAM, W./BINNICK, R. I. (eds.), *Generative Semantik*, Frankfurt, 1972, p. 243-273].

Der neue Langenscheidt : *Enzyklopädisches Wörterbuch English-Deutsch*. 2 vols.

ROSENBAUM, P. (1967) : *The Grammar of English Predicate Complement Constructions*. Cambridge, Mass., MIT.

KIPARSKY, P. and KIPARSKY, C. (1970) : Fact, in : BIERWISCH, M. and HEIDOLPH, K. E. : *Progress in Linguistics*. The Hague, Mouton, p. 143-173.

THE RELEVANCE OF GENERATIVE SEMANTICS FOR LANGUAGE TEACHING

R. DIRVEN
(*Universität Trier*)

1. *General framework and objectives*

In an earlier paper entitled 'Surface Structure and Deep Structure in Language Teaching' I defended the following thesis :

Guided language learning (or language teaching) takes place under conditions that are only a very poor simulation of those of intuitive language learning, as observed in the context of children living in a native environment or adolescents in a foreign language environment. It is especially the performance conditions such as motivation, the communicative I-thou relationship between learner and partners, and the situational aspect that must necessarily remain extremely limited in classroom language learning. From these facts it can be concluded that a renewed analysis of the various competence aspects needs to be undertaken. It may even be claimed that the greatest contribution to the progress of guided language learning is, for the moment, to be expected from a deeper insight into the language acquisition devices put into operation by FL learners, and consequently from an increasingly subtle analysis of the nature of language as such. Elaborating on Chomsky's notion of 'a rich linguistic environment', which, he supposed, will facilitate the work of the intuitive heuristics of the learner, I suggested that we start by creating a linguistic environment which contains a large number of clues for the intuitive heuristics to operate on ; these clues, which are of course all contained in the surface structure, need to carry so much structural and semantic information that the learner can grasp not only the requirements of the surface structure, but also the deeper, underlying features that in fact can partially account for the given peculiarities of the surface structure.

I illustrated this by means of a series of observations about semi-auxiliaries made by M. Kajita (1968).

Kajita distinguishes various, in fact, six sub-classes of semi-auxiliaries, viz.(i)manage, (ii)hesitate, (iii)happen, (iv)seem, (v)begin, (vi)tend. These have one surface possibility in common, viz. the fact that they take *to*-infinitives :

(1) He managed (hesitated, happened, seemed, began, tended) *to visit her*.

Now a further ten surface features are, seemingly, quite haphazardly distributed over the six classes. The first feature relates to the use of both a human and non-human subject, which is only possible with the four last verbs :

(2) *He or it* happened (seemed, began, tended) to work well.

The next feature, the use of the passive infinitive as a surface complement is possible with all the six classes except the second *hesitate* :

(3) He managed (happened, seemed, began, tended) *to be visited*.

It must be remarked however that in the first class, with *manage*, the passive infinitive is different from what it is in the other four cases. Moreover, the *manage*-class is also different from the other classes in that it can take an *it*-complement :

(4) He had not hoped that he could visit her, but he managed *it*.

The classes (iii) *happen* and (iv) *seem* are different from the others in that they allow of an *it-that* construction :

(5) *It* happened (seemed) *that* he visited her.

The *happen*-class however is different from the *seem*-class because only the former can enter into the construction *What — is that* :

(6) *What* happened *was that* he visited her.

On the other hand some similarity is to be discovered between the *happen*-class and the *begin*-class. Both may take a nominalised subject if certain selection restrictions are fulfilled, and both can also have anaphoric *it* as a subject :

(7) *His visits* happened (began) last year.
(8) He visited her. It happened (began) last year.

The class *begin* in turn has the unique feature of allowing of a complement containing *to seem that* or *to happen that* :

(9) It began *to seem that* he was ill.
(10) It began *to happen that* he visited her.

The two classes *happen* and *seem* are different from all the others in that they can take a tense-element in the complement, e.g. the past tense expressed by a perfect infinitive as in :

(11) He happened (seemed) to *have* visited her *last year*.

A summary is presented in the following table :

(12)

	i. manage	ii. hesitate	iii. happen	iv. seem	v. begin	vi. tend
To-infinite	+	+	+	+	+	+
+Human	−	−	+	+	+	+
Passive	+	−	+	+	+	+
It-object	+	−	−	−	−	−
It-that	−	−	+	+	−	−
What-is that	−	−	+	−	−	−
Nominalised subject	−	−	+	−	+	−
Anaphoric *it*	−	−	+	−	+	−
+ *to seem that*	−	−	−	−	+	−
+ *to happen that*	−	−	−	−	+	−
Tense in S'	−	−	+	+	−	−

In this table we have 11 × 6 or 66 slots ; of these only 27 can be filled in. In fact we can, to a certain extent, formulate the learning problem as consisting in learning the correct distribution of this surface-structure distribution. However, it would seem an almost impossible task for a foreign language learner to learn all this blindly. His language acquisition device may precisely be structured in such a way that it goes beyond these isolated surface phenomena and tries to find out what principles underlie the distribution of these surface phenomena. The task of the linguist and, I would like to add, that of the programme engineer that the applied linguist can be expected to be — is precisely to find out those organising principles allowing of linguistic abstraction and knowledge of one's language. This is still more true when one takes stock of the great number of items (57 in total) and envisages the odd distribution over the six classes that need to be taken into account when formulating the learning problem in terms of quantitive unities. Kajita enumerates the

(13)

1. *manage*	2. *hesitate*		3. *happen*	4. *seem*	5. *begin*	6. *tend*
afford	able	prone	certain	appear	cease(to,-ing)	about
attempt	bother(to,-ing)	refuse	chance	prove	commence(to,-ing)	apt
avoid(-ing)	combine	reluctant	happen	seem	continue(to,-ing)	bound
complete(-ing)	condescend	risk(-ing)	likely	turn out	go on(-ing)	come
far from(-ing)	dare	seek	sure		keep(on)(-ing)	fail
finish(-ing)	decline(to,-ing)	serve			recommence(to,-ing)	get
cannot help(-ing)	endeavor	set about(to,-ing)			start(to,-ing)	have
learn	free	set out			stop(-ing)	tend
manage	go on	strive				
quit(-ing)	grow	struggle				
succeed in(-ing)	hasten	try				
try(-ing)	hesitate	volunteer				
undertake	liable	venture(to,-ing)				
be up to(-ing)	proceed					

following cases, which do not even constitute the sum total of all semi-auxiliaries (See (13).

If one continues to approach the problem in statistical terms, this leads to a figure of 11 features for 57 lexical items, or a sum total of over 600 slots. It seems impossible for any human brain to memorize such of the 11 features as are compatible with which of each one of the 57 semi-auxiliaries. It was precisely for such reasons that the notion of the "inductive leap" was hypothesized. The inductive leap then is an abstraction process effected by the language acquisition device in such a way that it discovers the regularities underlying the distribution of the surface features of lexical items.

The value of linguistic research for language teaching is thus precisely to lead to a description of these underlying regularities and so to contribute to the ideal programming of surface structures so that the intuitive heuristics can make the inductive leap.

In this paper we shall test Kajita's observations contrastively on phenomena taken from Dutch, and we shall also propose some new generalisations instead of those he offers. The purpose of this paper is, in other words, to show that contrastive analyses can contribute to a more profound analysis of linguistic phenomena and that there is no need to reject entirely the basic intuitions of other linguists, but that — almost necessarily — they must be reinterpreted along the lines suggested by recent progress in theoretical linguistics.

Kajita's analysis of the regularities underlying the above distribution of surface phenomena was, in a sense, purely formal, as was a great deal of linguistic description in line with Chomsky's *Aspects*-model. Instead of Kajita's formal description of the above semi-auxiliaries, I shall try to reinterpret his observations, complemented by some contrastive data from Dutch, along the lines of the descriptive framework of Generative Semantics. Thus Kajita's purely formal analyses presented in terms of Chomskyan deep structures in the form of tree-diagrams will be replaced by McCawleyan semantic representations and it will be seen to which new problems, also in terms of learning difficulties, this may lead. We can treat the first two classes, viz. *manage* and *hesitate*, together, and next the four other classes too, viz. *happen, seem, begin, tend*.

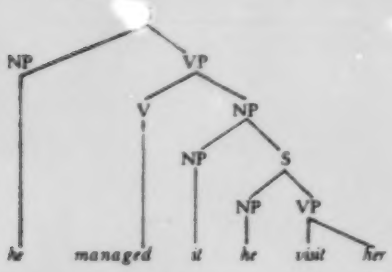
2. *Manage/hesitate.*

Kajita's two classes *manage* and *hesitate* differ from all the others in that they must have a human subject. *Manage* and *hesitate* are said to differ in two respects, viz. only *manage* can take a passive infinitive as its object, and be followed by a pronominalisation containing *it*. Thus to survey the facts one may compare (14) and (15):

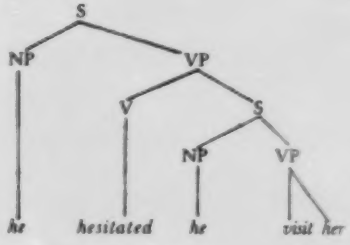
(14) a. He managed to be visited.
b. Although he had not hoped to visit her, he managed *it*.
(15) * He hesitated to be visited.
* Although he wanted to visit her, he hesitated *it*.

Kajita's analysis of these facts amounts to hypothesizing that *hesitate* has no real NP as its object; following Rosenbaum (1967a, 1967b) he proposes to consider the complement of *hesitate* as an instance of VP-complementation. The following tree-diagrams are supposed to reflect the deeper principle governing the surface structure differences of the *manage*-class and the *hesitate*-class:

(16)



(17)

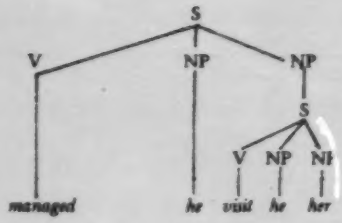


The hypothesis of VP-complementation was received with a great deal of scepticism and criticism, amongs others by F. Bowers (1968) and K. H. Wagner (1968). Rosenbaum himself as well has given up most of his claims relating to VP-complementation (1).

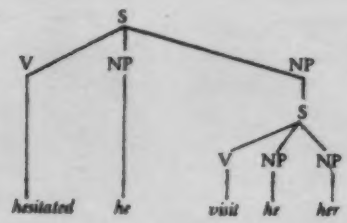
If one follows a generative-semantic approach, we get the following diagrams (2) for *manage* and *hesitate*.

(1) In Chomsky (1965 : 107) the theory of VP-complementation is still incorporated in the 'illustrative fragment of the base component'.
(2) Abstraction is made of the element 'tense' in these analyses.

(18)



(19)



In contrast with the VP-complementation hypothesis as given in (17) it is not possible to characterise the difference between *manage* and *hesitate* in a purely formal, syntactic way. But in fact the syntactic phenomena are still more complicated, and it seems necessary to bring them up first.

Thus the obligatory character of the (+human) subject with *manage* and *hesitate* is not an isolated phenomenon, but must on the contrary be related to the special requirement holding for the verb of the complement sense; this verb must also have a (+human) subject, and moreover it must have the feature (-stative). This at least appears from the following ungrammatical Dutch sentences, which all violate the (-stative) condition:

(20) * Hij bracht het voor elkaar haar levend aan te treffen.
(He managed to come across her still alive).
* Hij kon het zich niet veroorloven mij te kennen.
(He could not afford to know me).
* Ik vermeed weer ziek te zijn.
(I avoided being ill again).
* Hij aarzelde het antwoord te kennen.
(He hesitated to know the answer).
* Hij vergewaardigde zich mij te kennen.
(He condescended to know me).
* Hij probeerde ziek te zijn.
(He tried te be ill).

The (-stative) condition is not required for the other four classes.

(21) He happened (seemed, began, tended) to be ill last year.

It thus appears that the two classes *manage* and *hesitate* are characterised by a common feature, which I shall label (+volitional). This feature denotes that the verb refers to some

form of behaviour controllable by the human will (3). One seems justified in claiming that the feature (+volitional) expresses a universal category, for the expression of which the structure of language has found its own specific solution (4).

By relating the specific linguistic constraints of *manage* and *hesitate* to the more universal notion (+volitional) we seem to have provided for the explanation of these constraints. The learning problem is then far deeper, but simultaneously far simpler, than suggested by any analysis in terms of a technical solution such as is contained in the VP-complementation hypothesis.

But Kajita's observation concerning the differences between *manage* and *hesitate* remains valid, of course. Let us now inquire whether these differences can be traced back to some deeper constraint. We shall first deal with the passive possibility, and next with the pronoun complement, viz. *it*.

When we compare the English class *manage* with its Dutch equivalent *klaarspelen*, we find that the passive construction is not really ruled out in the case of the latter, but that it is usually less fluent and less frequent ; with the equivalent of *hesitate*, viz. *aarzelen* the passive is totally impossible.
Compare thus :

(22) Hij speelde het klaar (om) dubbel betaald te worden.
(He managed to be paid double.)
Hij vermeed (om) verkozen te worden.
(He avoided being elected.)

(23) * Hij aarzelde (om) dubbel betaald te worden.
(He hesitated to be paid double.)
* Hij vergewaardigde zich (om) verkozen te worden.
(He condescended to be elected.)

The more fluent construction instead of the passive after *klaarspelen* is a construction with *laten*. And this construction turns out to be possible after *aarzelen* as well :

(24) Hij speelde het klaar om zich dubbel te *laten* betalen.
(He managed to have himself paid the double).

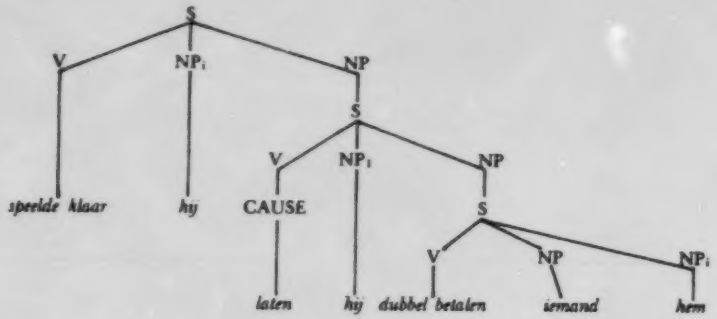
(25) Hij aarzelde om zich te *laten* verkiezen.
(He hesitated to have himself elected).

(3) See also Dirven (1971 : 399ff).

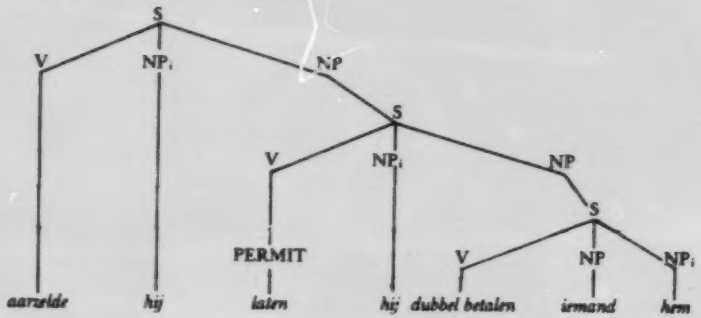
(4) This notion of 'universals' is the one proposed by H. J. Seiler (1972 : 371) who thinks of universals as "aspects which involve the interrelation between linguistic and adjacent fields and the interrelation between the task a human language must fulfil and the solution as presented in the individual languages that are accessible to our observations".

This surface similarity between the Dutch sentences of (24) and (25) is deceptive, though. The surface form 'laten' in Dutch can be related to two different underlying semantic representations; once it is the realisation of the higher abstract verb CAUSE, once it is the realisation of some higher verb PERMIT. Thus we must represent the analysis of (24) as containing an element CAUSE, whereas (25) can either contain CAUSE or PERMIT. CAUSE would in this case be realised as *doen* (do) and PERMIT as *laten* (let). Hence the following diagrams can be said to be illustrative of the relevant facts concerning (24) and (25):

(26)



(27)

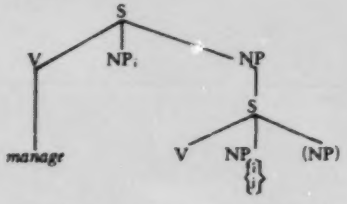


The facts suggest that the Dutch surface verb *'laten'* is a very strong sentence-pattern building item, which has even to function in places where English prefers a passive infinitive. This also means, of course, that the semantic representations for English

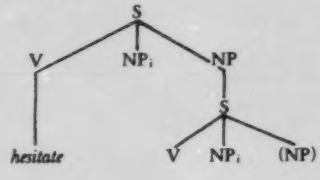
and Dutch surface equivalents may be different. For the English sentence 'He managed to be paid double' it does not seem necessary to require a complement with *cause* as in (26). It would rather have a semantic representation similar to the one required for 'Hij speelde het klaar om dubbel betaald te worden' (as given in (22)). The passive construction and its underlying semantic representation are not possible for *hesitate* and *aarzelen*, so that in Dutch the situation is somewhat more complex because of the influence of the sentence-pattern builder *laten*.

What then is the deeper reason for the difference with regard to the passive construction between *manage* and *hesitate*? This is related to the fact that in the complement of *hesitate* the subject must be the same as the subject of *hesitate* itself. This is the well-known Equi NP condition. The obligatory character of Equi NP with *hesitate*, as against its non-obligatory character with *manage* can be represented as follows:

(28)



(29)



With *manage* we may, in other words, have the strings: (manage, he, (visit, she, him)) or (manage he (visit he her)), yielding either 'He managed to be visited' or 'He managed to visit her', but with *hesitate* we can only find the strings: (hesitate, he, (visit, he, her)), yielding (He hesitated to visit her).

This special constraint on verbs such as *hesitate* was called a *Deep Structure Constraint* by D. Perlmutter (1971), but it is now becoming obvious that this constraint is of a semantic rather than a formally syntactic nature. This constraint is merely the expression of the fact that with verbs such as *manage* one can achieve something with regard to oneself or others, and that with verbs such as *hesitate* one can achieve something only with regard to oneself.

Thus the passive possibility has been shown to be dependent on the absence of the Equi NP condition. This condition is the same in both English and Dutch, but the subsequent preferences for

selection of non-Equi NP, leading to the Passive, or Equi NP, leading to the selection of an abstract CAUSE, are different in English and Dutch.

English prefers the following steps:

(30) He managed (someone visit him) PASS
He managed (he be visited) EQUI NP DELETION
He managed (- to be visited).

(31) Hij speelde klaar (CAUSE hij (iemand bezoeken hem) EQUI NP DELETION
Hij speelde klaar (CAUSE (iemand bezoeken hem) PREDICATE RAISING
Hij speelde klaar (laten bezoeken iemand hem) REFLEXIVE
Hij speelde het klaar zich te laten bezoeken)

The second difference between the *manage* and *hesitate* classes is that only the former can take an *it*-complement. Although at first sight this feature seems to be a purely syntactic one, it is possible to relate it to the general line of difference found between the two classes. Thus it turns out not only that *it* can be used with *manage*, but in fact all transformations involving a normal, non-sentential NP. This applies for instance to pseudo-clefting, which is, likewise, only found with *manage*:

(32) What he managed was to visit her.
Wat hij klaarspeelde was haar te bezoeken.

(33) * What he hesitated was to visit her
Wat hij aarzelde was haar te bezoeken.

In Dutch also questions with *what* in object position, or sentences merely containing *something* are possible with *klaarspelen*, though not with *aarzelen*:

(34) *Wat* speelde hij klaar? Hij speelde *iets* klaar.

(35) * Wat aarzelde hij? Hij aarzelde iets.

In fact the Dutch item *klaarspelen* can have certain normal NP objects, that is non-sentential objects, although these again are ruled out in the case of *aarzelen*:

(36) Hij speelde het hele geval in een half uur klaar.
(He managed the whole thing in half an hour).

(37) * Hij aarzelde het hele geval.
(He hesitated the whole thing.)
* Hij vergewaardigde zich geen bezoek.
(He condescended no visit).

The difference between the complements of *klaarspelen* and *aarzelen*, and similarly also for *manage* and *hesitate* is that the *manage* class items can have either a normal NP or a sentential NP and

that the *hesitate* class items can only take a sentential NP. The noun-phrasiness (a term borrowed from J. R. Ross) of both complements is of a different order. We can conceive of this different noun-phrasiness as a second Deep Structure Constraint, to be added to the presence or absence of the Equi NP condition.

Moreover, there is a certain parallel between the two constraints. If we have a normal NP, which can be realised as a real noun or either as a sentence, there is no obligatory Equi NP condition ; but if we have obligatorily sentential NP as a complement to a certain item, we automatically find the Equi NP condition.

Thus it can be stated in summary that Rosenbaum, and after him Kajita, were certainly intuitively correct in trying to formalise some of the surface facts they had unveiled, but on the other hand this analysis can be said to stick too closely to these surface facts. The deeper analysis here presented may consequently be claimed to give a more explicit description of the real learning difficulties involved in the acquisition of these linguistic facts.

If the above hypothesis is correct, it should entail the result that the complement of *manage*-items need not necessarily be realised as an infinitive clause, but that in a number of cases other surface complements ought to be expected, e.g. *that*-clauses. This prediction can indeed be verified for Dutch, where *manage*-items may take a complement with *dat*(that), a possibility which is totally impossible for *hesitate*-items. Compare :

(38) Hij speelde het klaar dat zij hem kon bezoeken.
(He managed it that she could visit him.)
Hij vermeed zorgvuldig dat zij hem zou bezoeken.
(He avoided carefully that she would visit him.)

(39) * Hij aarzelde dat hij haar zou bezoeken.
(He hesitated that she would visit him.)
* Hij vergewaardigde zich dat zij hem bezocht.
(He condescended that she visited him.)

Some similar situation seems to hold for English surface structure. Although no *that*-complements are possible with *manage*-items, it is striking that so many of the items in the *manage*-class (13) can take a gerund construction, in contrast with the *hesitate*-class, where only a few items take the gerund. But it is probable that there are other factors at work as well.

We conclude that the *manage*-items and the *hesitate*-items constitute one major class as against the other semi-auxiliaries, and that the difference between the two sub-classes are due to the dif-

ferent nature of the noun-phrase which form the complement of the two classes. It can also be added here that this noun-phrase is obligatory for the *manage*-items, but optional with a number of *hesitate*-items, amongst others *hesitate* itself. Instead of a descriptive technique in terms of VP-complementation we have shown that the problem the learner has to cope with is the degree of noun-phrasiness found in the case of each of the two sub-classes.

We can now turn to the other four classes, which we shall treat together as one major class, as well.

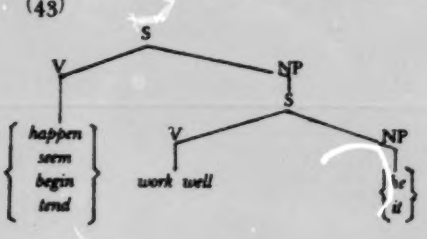
3. *Happen / seem / begin / tend.*

This second major class of semi-auxiliaries differs from the first in at least three respects : (i) there are no selection restrictions between the verb and the surface structure subject, i.e. we can have (+ human) or (-human) subjects ;(ii) there are no constraints on the verb in the embedded sentence, which may have the features (+ stative) or (-stative) ; (iii) these semi-auxiliaries can also take a passive embedded sentence, which has the same basic meaning (the same truth conditions) as the corresponding active sentence. This latter feature marks off these 4 sub-classes of semi-auxiliaries from the *manage*-sub-class, since no synonymous active and passive sentences can be found in them. Compare :

(40) a. He managed to visit her.
b. She managed to be visited by him. ≠
(41) a. He happened to see her.
b. She happened to be seen by him. =

This fundamental difference between the pair of sentences in (40) as against the synonymy of the pair in (41) suggests that in (41) we have, not a noun subject, but a sentential subject. We can widen this hypothesis for the 4 sub-classes, i.e. *happen/seem/begin/tend*, so that the semantic representation for these verbs can be thought of as consisting of a predicate and one argument ; thus for the type of sentence in (42) we propose the analysis to be found in (43) :

(42) He (or it) happened (seemed, began, tended) to work well.
(43)



Still Kajita noted a number of remarkable and even intriguing phenomena with regard to these verbs, for which he proposes four different deep structure analyses. Two of these (*seem, tend*) contain an analysis in terms of VP-complementation. Apart from the fact that this solution is now highly dubious, it is a fact that some of the other descriptive proposals made by Kajita by no means come to terms with the real problem that the language learner is supposed to overcome. But let us run through Kajita's proposals systematically.

The sub-classes *happen* and *seem* differ from *begin* and *tend* in that only the former allow of the *it* ... *that* construction.

(44) *It* happened (seemed) *that* he visited her.

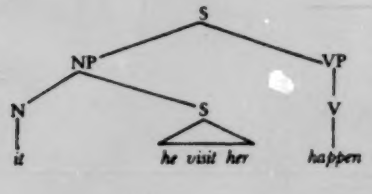
The difference between *happen* and *seem* is that *happen*, which in this respect can be compared to *manage*, allows of a normal NP (non-sentential or sentential), whereas *seem*, like *hesitate*, can only take the sentential NP. Compare :

(45) What happened was that he visited her.
The accident happened last year.
He visited her. It happened last year.

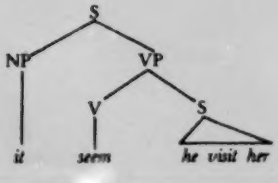
(46) * What seemed was that he visited her.
* The accident seemed last year.
* He visited her. It seemed last year.

It was these differences that led Kajita to propose a NP-complementation analysis for *happen* and VP-complementation for *seem*, in these diagrams:

(47)



(48)

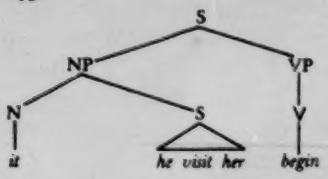


In a generative-semantic framework, within which our analysis in (48) was presented, it is impossible to account in any formal way for the differences between normal NP and obligatorily sentential NP. But it is clear that what in the case of *happen* and *seem* the learner has to find out is the notion of degree of noun-phrasiness, just as was pointed out in connection with *manage* and

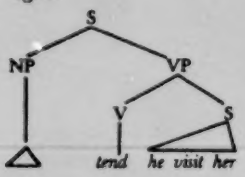
hesitate. That is, it is one and the same principle that governs these distinctions. In fact, Rosenbaum's and Kajita's descriptions may be recorded, first, as intuitively correct, but afterwards as technically less convincing approaches to this notion of degree of noun-phrasiness.

The same principle then can also be applied to account for the differences between the 5th and 6th sub-classes, viz. *begin* and *tend*. The former takes a normal NP, the latter only a sentential NP. In Kajita's deep structure *tend* is given a VP-complementation analysis. His description of both verbs is as follows :

(49)



(50)



There are other difficulties inherent in Kajita's analyses. One is the fact that *happen* in (47) and *begin* in (49) are given exactly the same analysis, although only the former can have an *it-that* construction ; compare :

(51) It happened that he visited her.
(52) * It began that he visited her.

This means that the analysis in (49) does not contain any indication that (52) has to be excluded, so that this must be stated anyway as a Surface Structure Constraint. The deep structure analysis proposed by Kajita, which is strongly if not wholly surface structure-oriented, then breaks down in this respect : it cannot account for one of the facts in the case of which it is intended to be operative.

Remark on the other hand that *begin* just like *happen*, takes a normal NP i.e. both non-sentential and sentential NP, as appears from :

(53) His visits began last year.
(54) He visits her regularly. It began last year.

The constraint is that *begin* cannot have a sentential surface subject :

(55) * That he visited her began last year.

This fact then also accounts for the absence of the *it ... that* possibility as noted in the case of (52). In other words, *begin* is a verb that can have a normal deep subject (non-sentential or sentential), but it obeys the constraint that if a sentential subject is chosen, this must undergo a transformation called Subject-Raising, so that the subject of the embedded sentence becomes the surface subject of the predicate *begin*.

Thus the weakness of Kajita's analysis is that no account has been given for this constraint on *begin*, although it is explicitly provided for with the class *tend*. As was shown in (50), Kajita wants to account for the obligatory Subject Raising with *tend* by means of the dummy symbol in the subject position. This dummy symbol triggers off the transformation by which the subject of the embedded sentence is raised to the surface subject position.

Of course, Kajita cannot introduce the dummy symbol in the case of *begin*, since *begin* can also have a noun subject as shown in (53, 54). But the inconsistency in the handling of the obligatory Subject Raising with both items *begin* and *tend* stands out clearly.

The fact that *begin* can take a normal subject and is also subject to Subject Raising in the case of a sentential subject being chosen shows that the learner is called upon to learn widely differing principles of organisation, and also that he has to learn the existence of a certain hierarchy amongst these principles. In other words some principles affect the language at a more substantial level (different degrees of noun-phrasiness), whereas other principles only make their impact on surface structure (Surface Structure Constraints). The impossible task of making any approach along the lines suggested by Kajita is that he wants to grasp both principles at the same level of some intermediate structure i.e. deep structure. And his attempt quite obviously fails.

Summarising the facts, or to a very important extent, the learning problems related to *happen, seem, begin* and *tend*, we can say that both *happen* and *begin* can take normal subject NP_s, whereas *seem* and *tend* cannot ; on the other hand *begin* and *tend* are subject to the Surface Structure Constraint that they must have a normal noun phrase as a surface subject or that they need to undergo Subject Raising.

Conclusion

Instead of enumerating a large number of unordered features, as observed so ingenuously by Kajita, we have managed to classify his findings more synthetically and to propose a mere two (fundamentally different) semantic representations instead of the six different analyses proposed by Kajita.

What the language-acquiring child in L_1 or the foreign-language-learning pupil in L_2 has to discover first is this fundamental difference in semantic representation in the case of *manage/hesitate* on the one hand and *happen/seem/begin/tend* on the other.

Further on he must also discover constraints on certain classes of items viz. deeper, semantic constraints such as the degree of noun-phrasiness in the case of particular items and more superficial constraints such as obligatory Subject Raising.

It is possible then to summarise the learning problem as a discovery of certain criteria which are combined in different ways with particular items, as presented in the following table (56), which is also a redefinition of the six sub-classes of semi-auxiliaries as originally defined by Kajita. The three criteria discussed in the previous paragraphs seem to allow of a correct characterisation of each of the six classes :

(56)

	1. *manage*	2. *hesitate*	3. *happen*	4. *seem*	5. *begin*	6. *tend*
oblig. human subject	+	+	−	−	−	−
oblig. sentential NP	−	+	−	+	−	+
oblig. Subject Raising	−	−	−	−	+	+

It is not claimed that a generative-semantic analysis would account for all the facts in connection with semi-auxiliaries. Thus it can be stated that still many problems yet remain in the domain of the tense possibilities in the embedded S. As Kajita observed only *happen* and *seem* can take past tense in the embedded S :

(57) He happened (seemed) to have visited her yesterday.
(58) * He began (tended) to have visited her yesterday.

But it turns out that here too major differences hold between *hap-*

pen and *seem*, so that with *happen* we find certain restrictions not found with *seem*. Compare :

(59) *It happens today that he has been there before.
(60) It seems today that he has been there before.

Consequently further exploration, which may reveal the extent of the learning difficulty and the various strategies employed to overcome it, is highly desirable. It is felt that in this field as well the methods of Generative Semantics might prove a most valuable tool for the applied linguist.

References

BOWERS, F. (1968) : "Verb Phrase Complementation : a Criticism", *Journal of Linguistics*, 4.

CHOMSKY, N. (1965):*Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.).

CHOMSKY, N. (1970) : "BBC Interview with Stuart Hampshire". Reprinted with introduction by Alasdair Macintyre as Noam Chomsky's View of Language in M. LESTER (ed.) : *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York.

DIRVEN, R. (1971) : *Some Problems of Attribution and Predication in English Syntax. A Transformational Approach*. Doctoral Dissertation. University of Louvain.

DIRVEN, R. (1972) : "Surface Structure and Deep Structure in Language Teaching", *ITL*, 17.

KAJITA, M. (1968) : *A Generative-Transformational Study of Semi-Auxiliaries in Present-Day American English*, Tokio.

PERLMUTTER, D. M. (1970) : "Surface Structure Constraints in Syntax", *Linguistic Inquiry*, 1.

PERLMUTTER, D. M. (1971) : *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*, New York.

ROSENBAUM, P. S. (1967a) : "Phrase Structure Principles of English Complex Sentence Formation", *Journal of Linguistics*, 3.

ROSENBAUM, P. S. (1967b) : *The Grammar of English Predicate Complement Constructions*, Cambridge (Mass.).

ROSS, J. R. (1973) : *Clause-matiness*. Paper read at the Colloquium on Formal Semantics of Natural Languages, Cambridge, 1973.

SEILER, H. (1972) : "Universals of Language", *Leuvense Bijdragen*, 61, 4.

WAGNER, K. H. (1968) : "Verb Phrase Complementation : a Criticism", *Journal of Linguistics*, 4.

BE + ING REVISITED

H. ADAMCZEWSKI
(*Université de Paris III*)

La forme dite «progressive» est certainement le problème de grammaire anglaise qui, de tous temps, a le plus retenu l'attention des chercheurs. Il n'y a là rien d'étonnant puisqu'on peut dire sans risquer de se tromper que la dichotomie formes simples/formes en *-ing* constitue en quelque sorte l'épine dorsale de la grammaire anglaise. Pourtant, malgré le nombre, la diversité et la qualité des études consacrées à *be + ing*, le problème demeure entier. On pourrait même dire qu'il est devenu plus délicat que jamais dans le contexte de la linguistique actuelle. En effet, et ceci est vrai non seulement pour *be + ing* mais pour l'ensemble des problèmes — la recherche linguistique d'aujourd'hui ne se contente plus de dresser un catalogue des différents effets de sens, d'énumérer des valeurs. Ce que l'on demande au chercheur, c'est de mettre au jour *la valeur fondamentale* de *be + ing*, celle à partir de laquelle on pourra déduire les multiples effets de discours dus à la situation, au contexte etc. Cette nouvelle exigence, qui est en accord avec l'esprit de la psycholinguistique actuelle et qui correspond semble-t-il aussi aux besoins de la formalisation, a l'avantage de permettre de tester plus aisément les théories avancées. Désormais, le moindre contre-exemple pertinent pourra faire s'écrouler tout un édifice théorique ou tout au moins provoquer sa remise en chantier.

A la lumière de ce qui vient d'être dit, il est aisé de démontrer l'inadéquation des théories courantes sur *be + ing*. Comment en effet soutenir la thèse du «*progressif*» (l'adjectif «continuous», utilisé par nos collègues anglais, ne vaut guère mieux) face à des exemples comme les suivants :

Inspector Gregg has been asking for you.
You will be forgetting your name next !

Pourtant les étiquettes traditionnelles ont la vie dure.

La plupart des manuels de grammaire anglaise perpétuent le passé en continuant d'utiliser des labels tels que «présent progressif», «futur progressif» etc. du côté français, «present continuous tense», «past continuous», «present perfect continuous» etc. du côté anglais. Depuis quelques années le mot «aspect» a été introduit et l'on parle aujourd'hui d'«aspect progressif» ou de «continuous aspect», ce qui a le mérite de clarifier quelque peu le concept de temps grammatical (tense) mais ne jette pas de lumière nouvelle sur le fonctionnement de *be + ing*. En effet c'est le mot DURÉE qui reste la clé essentielle de cet aspect progressif ou continu. Dans cette optique, qui continue de régner dans la plupart des manuels scolaires, les deux exemples que nous avons proposés plus haut feraient figure d'exceptions ou seraient manipulés de telle sorte qu'ils ne puissent vraiment infirmer la théorie retenue. Dans ces conditions, on se demande comment les millions d'élèves qui apprennent l'anglais comme langue seconde parviennent à mettre en place une grammaire interne capable de produire des énoncés anglais ! Il y aurait beaucoup à dire sur ce point.

L'objet de cet article est de proposer une hypothèse originale du fonctionnement de *be + ing* face à la forme simple. Rejetant les théories fondées sur la durée ou sur le déroulement inachevé de l'action, nous soutiendrons que la valeur centrale de *be + ing* est intimement liée à l'énonciation, que *be + ing* est en fait la trace en surface de la présence d'un énonciateur. Mais avant de proposer et de défendre cette théorie, nous voulons passer en revue très rapidement les hypothèses les plus récentes concernant le fonctionnement de *be + ing*, ce qui nous permettra à la fois de mieux situer notre point de vue et de rendre justice à certaines des idées avancées par nos prédécesseurs. Nous limiterons notre panorama critique, à une exception près, aux prises de positions publiées au cours des dix dernières années. L'exception concerne Otto JESPERSEN, dont l'œuvre n'a jamais cessé d'inspirer les générations successives de linguistes, à quelque école qu'ils appartiennent.

I. — *Le point de la question en 1973.*

De très nombreuses études sur *be + ing* se réclament directement d'Otto Jespersen (1924). Quant aux grammaires scolaires, elles ont toujours puisé dans l'œuvre du linguiste danois. Il n'était donc pas inutile de commencer notre survol des hypothèses les

plus récentes par le rappel de ce qu'on peut appeler la théorie classique de *be + ing*.

— JESPERSEN *The Philosophy of Grammar*, (1924)

Ce qui frappe tout d'abord chez Jespersen, c'est son refus des étiquettes données à *be + ing* par ses prédécesseurs ou contemporains. A *temps définis, progressifs* ou *continus*, il préfère le nom beaucoup plus neutre de *temps périphrastiques* (expanded tenses) qui se cantonne dans le domaine purement formel (descriptif).

C'est à Jespersen que nous devons les concepts de *durée relative* et *d'inachèvement* qui sont à la base de la théorie du «*time-frame*». De quoi s'agit-il ? Pour Jespersen le groupe verbal d'un énoncé tel que *He is hunting* est composé de deux éléments. Le premier, *is*, porte l'indication de temps, et le second, *hunting* (dérivé historiquement de *on-hunting*, puis *a-hunting*) forme une espèce de cadre à l'intérieur duquel vient se placer le premier élément, à savoir *is*. Par conséquent *he is hunting* peut être glosé en : *He is (in the middle of) (in the action of) hunting*. L'action exprimée par *hunting* a commencé avant le moment signalé par *is*, mais n'est pas encore terminée. Et Jespersen de citer à l'appui de sa thèse l'énoncé français suivant : «il était à se raser quand est venu son beau-frère». Cette valeur de *be + ing* correspond au français «*en train de*». Le propre des temps périphrastiques est d'exprimer la *durée relative* d'une action par rapport à celle plus courte d'une autre action qui vient se greffer sur la première. Jespersen propose le diagramme suivant pour illustrer son propos :

he was writing
when I entered

L'événement ponctuel *when I entered* se produit à l'intérieur du cadre temporel représenté par *he was writing*, événement en cours, progressif, continu. Nous tenons ici une dichotomie qui a souvent été (et est encore) avancée : *duratif/ponctuel*, dont il a surtout été fait usage pour le passé (c'est le cas d'ailleurs dans l'exemple de Jespersen cité plus haut) et pas seulement pour l'anglais d'ailleurs. C'est l'une des explications que l'on propose encore quelquefois pour la distinction imparfait / passé simple en français : *Je taillais* (j'étais en train de tailler) *ma haie lorsque l'orage éclata*. Ce qu'il faut s'empresser d'ajouter, c'est que, si l'explication en question a l'air de rendre compte de l'énoncé proposé, elle s'effondre dès que l'on propose des exemples du type :

«Le six juin 1944, les troupes alliées *débarquaient* en Normandie,» où la notion de «duratif» n'est plus acceptable, ou «La reine Victoria-*régna* sur l'Empire Britannique pendant plus d'un demi-siècle», où la notion de «ponctuel» n'a plus de sens non plus pour expliquer le passé simple.

En ce qui concerne l'anglais on verra de même qu'il n'est pas possible de parler de «duratif» dans des énoncés du type :

He *was seeing* a real war for the first time

sans parler de :

He *was clearly disliking* very much being mixed up in a case at all.

D'autre part, si la notion de duratif avait un sens, il faudrait exclure des énoncés comme :

Inch by inch, he opened the door and entered the room !

Il est d'ores et déjà clair que, ou bien on va se contenter d'une liste d'effets de sens ad hoc ou bien il faudra revoir de fond en comble l'explication proposée. On pourrait suggérer par exemple que dans l'énoncé proposé par Jespersen (*he was writing when I entered*) l'énonciateur, qui se trouve être le sujet grammatical de *entered*, est en mesure de nous renseigner sur la situation dans laquelle *he* se trouvait à l'instant où lui, énonciateur, est entré et que c'est parce qu'il est entré dans la pièce en question qu'il peut témoigner que *he* avait telle ou telle propriété au moment X ! Une interprétation de ce genre pourrait, malgré son extrême simplicité, rendre compte de toute une foule d'énoncés. Pour cela il faudrait abandonner une conception par trop temporelle et événementielle de la grammaire du verbe pour adopter un point de vue plus abstrait, moins lié à l'extralinguistique.

Revenons à Jespersen pour dire que l'explication de *be + ing* qu'il propose peut rendre compte du non-emploi de la forme en *-ing* avec les verbes exprimant des états psychologiques. En effet, si on part de la construction ancienne *is on -ing*, on n'aura pas par exemple **he is on liking fish* (Notons cependant que *is liking* n'est nullement aberrant : *How are you liking your job ?* et rappelons notre exemple ci-dessus : *He was clearly disliking* ...).

Jespersen se rend parfaitement compte qu'il y a des cas où la théorie du *time-frame* ne suffit pas : "it cannot be denied that there are applications which cannot easily be explained in this way". Il cite les constructions en *be + ing* qui comportent la

présence d'un adverbe de fréquence ou de durée : *"always, ever, constantly, all day long, all the afternoon"*. Jespersen ne donne pas d'exemples mais il est clair qu'il s'agit ici d'énoncés du type : *she is always grumbling* ou *he is constantly tilting at windmills*. Si des exemples comme les précédents refusent d'entrer dans la théorie du *time-frame*, ils ne peuvent non plus être expliqués à l'aide d'une autre dichotomie qui date de Jespersen, à savoir : *transitoire / permanent*.

Comment en effet concilier *transitoire* et des adverbes tels que *always* ou *constantly*? Ici encore, l'absence d'une théorie de l'énonciation a empêché le problème d'évoluer. Ce qui n'a pas été vu (et Hirtle n'a pas réussi mieux que Jespersen dans ce cas précis) c'est que *always*, pour ne prendre que cet exemple, jouait deux rôles absolument différents dans des énoncés comme les suivants :

(1) He is always smoking cigars.
(2) He always smokes a cigar after lunch.

Dans (1) il s'agit d'un *always* issu directement de l'énonciateur (une modalité au sens de A. Culioli) qui porte un jugement sur le fumeur de cigares. Dans (2) *always* porte sur *after lunch* et est simplement la constatation d'une régularité. Fait intéressant à signaler : le polonais possède deux mots différents pour *always*, *wciąż* (dans (1)) et *zawsze* (dans (2)).

La dichotomie transitoire / permanent se trouve tout aussi incapable d'expliquer que les énoncés performatifs, au sens de J. L. AUSTIN, utilisent la forme simple : *I declare the meeting open* et non la forme en *-ing*. Elle ne réussit pas non plus à rendre compte de l'utilisation du même présent simple dans les énoncés du prestidigitateur, du camelot ou du reporter sportif.

Après cette trop rapide analyse du point de vue de Jespersen nous allons pouvoir passer à l'examen de thèses plus récentes où nous retrouverons souvent des échos des concepts dont nous venons de jauger la validité.

— TWADDELL *The English Verb Auxiliaries* (1963)

Si nous faisons une place à TWADDELL (1963) dans notre survol c'est que l'opuscule de vingt-six pages qu'il a publié il y a dix ans donne une image structurée du fonctionnement du groupe verbal anglais. Que l'on soit d'accord avec l'auteur ou pas, il faut saluer les efforts d'un chercheur qui a essayé de reconstruire d'une façon très claire et sans grand renfort de théorie le *système* du verbe anglais.

Pour Twaddell, *be + ing* constitue l'un des quatre piliers du «système formel» qui met en œuvre la marque du *passé* (*ed*) et les auxiliaires *have* et *be* :

1. — PAST
2. — CURRENT RELEVANCE (*have* + participle)
3. — LIMITED DURATION (*be + ing*)
4. — PASSIVE (*be* + participle).

Pour *be + ing*, Twaddell retient la valeur de *durée limitée* (cf. la durée *relative* de Jespersen). Cette valeur fondamentale, il la décompose en *limitation* d'une part et en *durée* d'autre part. A son tour, la notion de durée pourra renvoyer soit à la *continuité* soit à la *répétition*. A l'aide des trois valeurs ainsi obtenues : limitation, continuité et répétition, Twaddell va classer les lexèmes verbaux anglais, par exemple selon qu'ils comportent ou non un sème (Twaddell dit «ingredient») compatible avec la durée (par ex. *work*), la répétition (par ex. *hit*) ou la limitation (ainsi *know* et *contain* seront classés duratifs sans limitation, c'est-à-dire qu'ils comportent un élément de permanence incompatible avec une limitation de la durée — Twaddell dit de ces verbes qu'ils sont «normally immune to the *be + ing* modification»). Remarquons que Twaddell n'adopte aucune étiquette particulière pour *be + ing*. Quant à son essai de classement des verbes anglais selon qu'ils admettent ou non la modification en *-ing*, nous dirons simplement que l'idée était bonne d'associer le sémantisme des verbes à la valeur propre de *be + ing* mais que *know*, tout comme *dislike*, qui figurent parmi les verbes rebelles à *-ing*, sont loin d'être incompatibles avec cette forme. Pour *dislike* nous renvoyons le lecteur à notre exemple de la page 48. En ce qui concerne *know* nous nous contenterons de citer l'énoncé suivant :

He was BEAT — the root, the soul of Beatific. *What was he knowing ?* He tried all in his power to tell me *what he was knowing*, and they envied that about me... (Kerouac : *On the Road*, p. 184).

Notons pour finir que la notion de *répétition* («repeatability») se trouve être souvent associée à celle de *durée*. L'argument couramment utilisé consiste à dire qu'une *série* d'événements correspond, pour les verbes ponctuels, à la continuation d'une action exprimée par un verbe non-ponctuel. Ce type d'explication ne résiste pas à un examen sérieux (voir par exemple un énoncé tel que : *you see, things have been disappearing* où il est clair que le sujet grammatical *things* ne s'est livré à des actions d'aucune sorte !).

— PALMER *A Linguistic Study of the English Verb* (1965).

Ce qui retiendra notre attention dans l'ouvrage de F. R. Palmer (1965), c'est la confrontation entre forme simple du présent et présent en *-ing* (pages 82-100).

Palmer considère que le *sens de base* du présent simple est le sens non-habituel et non-futur. Autrement le présent simple renvoie à une activité présente. Ce point de vue permet à Palmer de considérer comme absolument normaux les exemples de présent simple que l'on trouve généralement dans la cohorte des exceptions chez d'autres auteurs : énoncés émis par le prestidigitateur, le camelot, le reporter à la radio etc. Palmer cite même des énoncés que nous qualifierions, nous, de performatifs (après AUSTIN) : *I name this ship X. I declare the meeting closed.* Si le présent simple est si rarement utilisé dans son «basic use», c'est, dit Palmer, pour les raisons que voici : «First a non-progressive form merely reports an activity, but it is rarely that we need to report a present activity, for the simple, but non-linguistic reason that if the speaker can observe it (at the present time) so too in most circumstances can the hearer» (p. 82). Il y a du vrai dans ce que dit Palmer. Il faut des circonstances assez exceptionnelles pour nous inciter à exprimer à haute voix, à verbaliser en somme, ce que nous faisons à l'instant même. On peut bien sûr imaginer l'astronaute en train de vérifier un à un ses instruments de bord et de confier ce qu'il fait à son micro : *I check the oil gauge* etc. La question que l'on se pose en lisant Palmer, c'est ce qu'il faut entendre par «report an activity». Est-ce que par exemple l'énoncé suivant entrerait dans cette catégorie : «*I am tasting the soup* because my wife is always forgetting to put salt in it»? Nous nous posons la question car Palmer dit un peu plus loin (p. 96) : «If we refer to a present activity, it is only with reference to *its duration*». Pour lui c'est la *durée* qui distingue présent simple et présent en *-ing*. Le moins que l'on puisse dire, c'est que cette notion ne nous éclaire pas beaucoup sur la valeur des deux verbes en *-ing* dans l'exemple ci-dessus, et encore moins dans des énoncés tels que :

At last I am seeing New York!
You are forgetting your umbrella.
You are not wearing a regulation shirt.
I am accepting no invitations.
I am asking the questions!
She is leaving tomorrow.

où l'on sent bien qu'il s'agit de tout autre chose.

— Joos *The English Verb : Form and Meaning* (1964, 1968)

L'ouvrage de M. Joos (1968) est l'étude la plus exhaustive qui ait été consacrée au verbe anglais pendant la période que nous avons retenue. D'entrée de jeu, Joos nous dit le but de sa quête : «I am going to discuss the English verb system in that mode of discussion which is called descriptive linguistics, whose cardinal principle is that the topic under discussion can be totally exhausted by *giving a list of parts and relations that is not an endless list*» (p. 4 — c'est nous qui soulignons). Pour la première fois le mot *aspect* prend place de façon nette parmi les autres catégories retenues pour l'analyse du groupe verbal : temps — assertion (c.à d. modaux) — phase (c. à; d. *have + en*) — aspect et voix.

Chez Joos, *be + ing* appartient à la catégorie *Aspect*, dont il constitue la forme marquée. L'étiquette adoptée est : *temporary aspect*, face au *generic aspect* des formes simples. Joos rejette catégoriquement l'adjectif PROGRESSIVE dans «progressive form» : «One tradition calls this «progressive» and holds that the specifying done by the marker *be + ing* adds the meaning that the action is making headway ; but that is preposterous in the face of ex. 209 and others» (p. 106). L'exemple portant le numéro 209 est le suivant : *Are you standing here and saying that when you wrote those words, they were intended to mean something quite different ?* Joos ne retient pas non plus CONTINUOUS : «Another name, more recent and specially in use in Great Britain is «continuous» ; this emphasizes the point that the other verbs (lacking *be + ing*) are apt to refer to isolated acts occurring again and again. There is a grain of truth in this, but there are too many counter-examples» (p. 106). Au lieu d'envisager l'effet de *be + ing* sur le seul verbe — ce que faisaient les partisans de la forme progressive ou de la «continuous form» — Joos considère que *be + ing dit quelque chose sur la validité de la prédication* c'est-à-dire, c'est nous qui l'interprétons ainsi, sur la validité de *la connexion* au sens de Tesnière. Pour Joos, *be + ing* se distingue de l'aspect imperfectif des langues slaves ou de l'espagnol en ce *qu'il ne porte pas sur la nature de l'événement* qui, dit Joos, peut être progressif ou statique, continu ou momentané etc. mais sur la *mise en relation* d'un sujet grammatical et d'un prédicat qui dit quelque chose à propos de ce sujet. Prenons par exemple l'énoncé *John is smoking a cigar*. Ici, *be + ing* limite la validité de la prédication «John — smoke a cigar». En d'autres termes la valeur de vérité de cet énoncé passe

par un maximum de validité qui correspond au moment présent (nous dirions maintenant : au moment de l'énonciation). De part et d'autre de ce maximum, c'est-à-dire avant le moment de l'énonciation et après, la validité de la prédication diminue progressivement pour atteindre la nullité. Quant à l'aspect générique, il a une fonction de caractérisation dont la validité ne connaît pas de limite.

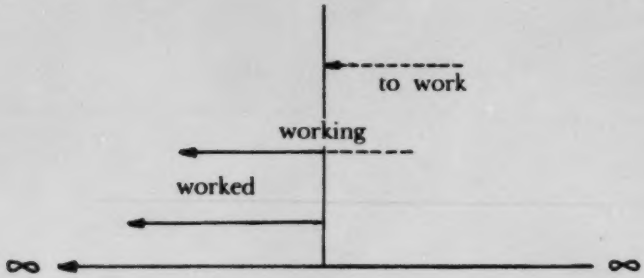
L'hypothèse de Joos ne manque pas d'intérêt. Elle est venue à point pour relancer la recherche vers des horizons nouveaux. Le concept de *durée limitée* prend enfin un sens ! Même en l'absence de toute théorie de l'énonciation, on devine que c'est le locuteur qui décide de la validité à accorder à la connexion qu'il effectue. On peut bien sûr regretter que Joos n'ait pas défini le concept de *prédication* et qu'il n'ait pas songé à établir une relation entre sa catégorie de l'assertion (dont relèvent les modaux) et l'aspect temporaire dû à *be + ing*. Il est dommage aussi que le seul exemple de HAVE BEEN-ING ait été trop vite «expédié» (il s'agit de *I have been watching you* p. 108), qu'aucun exemple de WILL BE -ING, ou tout autre combinaison d'un modal et de *be + ing*, n'aient été proposés et que le seul commentaire que l'on trouve à propos d'un «always» employé avec une forme de *be + ing* se trouve limité à ceci : «I must admit that «*you're always bothering me*» is a teaser» (p. 108).

— HIRTLE *The Simple and Progressive Forms — An Analytical Approach* (1967)

L'ouvrage du linguiste canadien W. H. Hirtle (1967) est manifestement la plus importante étude consacrée à *be + ing* au cours de la tranche de temps que nous avons choisi d'explorer. Notons ici que les travaux de Hirtle avaient fait l'objet, dès 1964, d'un long article de A. Joly (1964) dans *Les Langues Modernes* et que Hirtle lui-même a développé ses vues sur le groupe verbal anglais dans un article publié par la même revue (1965). Dans l'ouvrage de 1967, W. H. Hirtle s'appuie sur les travaux du linguiste français Gustave Guillaume pour élaborer une théorie originale de fonctionnement de *be + ing*. En bon disciple de Guillaume, Hirtle veut trouver LA valeur fondamentale de la forme progressive, celle qui détermine les multiples effets de sens que l'on peut trouver dans les énoncés observables ; en un mot la VALEUR EN LANGUE de *be + ing* (La dichotomie LANGUE/FAITS DE DISCOURS est un principe central dans la linguistique de Guillaume). Hirtle tient pour vaine la recherche de la valeur d'une forme à

partir de l'observation des faits de surface. Les faits de LANGUE échappent à l'observation directe et il faut une théorie — un modèle scientifique — pour en rendre compte (notons au passage la modernité d'un point de doctrine que Guillaume avait fait sien dès 1920 !).

Pour déterminer la valeur de base de *be* + *ing*, Hirtle part de l'analyse guillaumienne des modes, des temps et des aspects. Au centre de son étude, il placera la structure du mode quasi-nominal représenté par *l'infinitif*, *le participe présent* et *le participe passé*.



L'axe horizontal représente le temps d'univers qui va du «pas encore» au «déjà». L'axe vertical permet de situer les trois temps du mode quasi-nominal par rapport à l'instant de leur utilisation. C'est ainsi que la forme WORK représente un événement virtuel, non-actualisé, la forme WORKED, un événement entièrement versé au temps d'univers. Quant à WORKING, il représente un événement dont une partie appartient au «déjà», l'autre au «pas encore». C'est sur cette conception de la place de WORKING dans le système, comme forme hétérogène, pour moitié actualisée et pour moitié encore virtuelle, que Hirtle assoira pour une grande part sa théorie de *be* + *ing* (on pourra penser au *time-frame* de Jespersen, à HUNTING glosé comme : IN THE MIDDLE OF THE ACT OF HUNTING, mais il faut garder présent à l'esprit que la théorie guillaumienne de la chronogénèse n'a pas d'équivalent théorique chez Jespersen).

La forme progressive traduira donc toujours *une vision imperfective* de l'événement (a «divided event»), la forme simple, un *événement vu dans sa totalité — perfectif*. Dans les formes en *-ing* une partie seulement du contenu lexical du verbe est attribuée au sujet (grammatical). Prenons l'exemple proposé à la page 45 de l'ouvrage :

A. — Why didn't you answer the phone ?
B. — Because I was having a bath.

Hirtle nous dit à ce propos qu'une partie seulement de «having a bath» se trouvait être actualisée au moment où le téléphone a sonné. Nous nous trouvons donc en présence d'un événement incomplet, imperfectif, que Hirtle représente de la façon suivante :

Mis à part l'appareil théorique mis en œuvre, cette façon de voir nous renvoie à la conception traditionnelle de *be + ing* marquant l'événement en cours, non-achevé etc. De plus si la dichotomie non-achevé/achevé fonctionne à peu près bien avec les verbes d'action qui impliquent un déroulement, il en va tout autrement dans le cas de verbes n'entrant pas dans cette catégorie :

He told me *he was carrying* papers which were just life or death to the Allies.
The bikes *were leaning* against the wall where he had left them.
She was represented in a pink satin dress and *was holding* a bunch of lilies of the valley (il s'agit d'une photo!).
He wanted money and he took a risk. He was clever enough, astute enough to know *he was taking* a risk, but he wanted money.

On pourrait multiplier ce type d'exemples et en proposer d'autres avec HAVE BEEN -ING, WILL BE -ING.

Cette notion *d'incomplétude* déjà fort peu éclairante dans bien des cas, Hirtle va malheureusement l'utiliser dans un sens encore plus vague, à tel point que l'on ne sait plus si l'on se trouve dans le linguistique ou dans l'extralinguistique.

A propos du fameux énoncé que Joos a trouvé dans le corpus qui lui a servi pour l'analyse du groupe verbal anglais, à savoir :

Am I really hearing what you are saying ?

Hirtle dit ceci : «The progressive form is based on the impression that *there is something lacking*» (c'est nous qui soulignons). Il nous semble que c'est là pousser la notion d'incomplet, d'imperfectif beaucoup trop loin. Comment arriver à rendre compte d'énoncés tels que

At last I'm seeing Mona Lisa
You are seeing the place for the last time (p. 71)

en invoquant l'incomplétude? Nous proposerons une explication très simple et très générale pour ce type d'énoncés dans notre deuxième partie.

Tout comme Joos, Hirtle souffre de l'absence d'un théorie du discours ou tout au moins de vues plus profondes sur l'acte de langage. On pourra lui reprocher aujourd'hui d'être resté trop attaché à la surface des énoncés et d'avoir eu une vue quelque peu mécaniste du fonctionnement des verbes. La notion de *sujet* (grammatical) reste très traditionnelle elle aussi et l'usage qu'il en fait à l'occasion de l'introduction du concept guillaumien de *voix moyenne* le montre clairement. Nous nous attarderons un peu sur ce dernier point. Selon Hirtle, l'anglais distinguerait trois voix : l'active, la passive et la moyenne. *Be + ing* serait la manifestation de la voix moyenne où le sujet (de l'énoncé) serait à la fois agissant et subissant («The subject of the progressive is represented not only as conditioning but also as conditioned by the event»). A la forme simple le sujet jouirait par contre de ses droits entiers de l'événement. L'hypothèse de la voix moyenne n'apparaît nettement dans *The simple and progressive forms* qu'à l'occasion de la discussion d'exemples du type *will be-ing*. C'est ainsi que l'exemple emprunté à Charleston :

If you arrest him now, you will be breaking his mother's heart

reçoit le commentaire suivant : «event as a consequence, which, granted the condition, is no longer felt to be completely under the control of the subject». Si l'intuition est correcte, elle eût été mieux explicitée par une distinction nette des rôles respectifs du sujet de l'énonciation et de l'allocutaire que par le recours à la voix moyenne telle que là redéfinit Guillaume. L'énoncé en question montre de façon claire que la connexion *you will be breaking his mother's heart* est le fait de l'énonciateur qui exprime sa conviction que les choses se passeront immanquablement comme il le prédit. Le sujet de l'énoncé (*you*) est entièrement à la merci de l'énonciateur et ne joue aucun rôle actif, si peu que ce soit. Pour venir à bout de cet énoncé, c'est la conception globale du rôle de *be + ing* dans la grammaire anglaise qu'il faudra réviser.

Nous terminerons notre tour d'horizon des travaux sur *be + ing* par une référence à un article de E. Bach intitulé *Have and Be in English Syntax* (1967). Cet article n'est pas spécialement consacré à *be + ing*. Bach s'y préoccupe surtout de découvrir des

règles de formation et de transformation adéquates pour rendre compte du fonctionnement de *have* et *be* en syntaxe anglaise. Il propose entre autres de ne pas introduire *have* et *be* en structure profonde mais de les faire apparaître en surface par des règles de transformation appropriées. C'est ainsi que BE apparaîtra dans une structure du type :

(1) NP AUX $_{\text{PRED}}$[# S #]

alors que *have* sera généré, lui, à partir de

(2) NP AUX [# S #]

La seule différence en structure profonde consiste, on le voit, en la présence ou l'absence de l'élément PRED (predicative). C'est à partir de la structure profonde (1) que Bach va générer des énoncés à la forme progressive (Bach dit : «the so-called progressive form» !). En d'autres termes un énoncé contenant *be + ing* a pour source *deux suites terminales* et est *le résultat d'une imbrication*. Nous nous trouvons donc devant une construction beaucoup plus complexe que la règle de l'Auxiliaire de Chomsky ne l'avait laissé supposer.

L'énoncé *He is eating a sandwich* sera donc dérivé à partir de :

He Present # $_{\text{PRED}}$[He present eat a sandwich]

Après l'introduction de *be*, l'effacement du sujet identique et la substitution de ING à la deuxième occurrence de PRESENT, nous obtenons :

He Present BE + ING eat a sandwich

Pour justifier son analyse, Bach montre que certains énoncés en *be + ing* contenant des adverbes de temps peuvent être ambigus :

1. —John was leaving yesterday (until he changed his mind)
2. —John was leaving yesterday (when an old friend called)

On voit clairement que la différence de sens entre (1) et (2) provient de la différence de portée (scope) de l'adverbe *yesterday*, différence qui apparaîtrait nettement en structure profonde. Notons que *tomorrow* pourrait figurer dans (1) mais pas dans (2).

Vue sous cet angle, la forme progressive se présente comme la *reprise emphatique* d'une forme simple. C'est ce que dit Bach : «The notion of the progressive as a kind of *intensified present* does not seem too farfetched» (p. 477). Ce que nous retiendrons des brèves mais intéressantes remarques sur la forme en *be + ing* dans l'ar-

ticle de Bach, c'est l'idée qu'un énoncé comportant un verbe à la forme progressive puisse être considéré comme *un énoncé déjà complexe* d'un point de vue syntaxique strict (Bach se situait alors dans le sillage de *Aspects of the Theory of Syntax*). Le concept de *structure profonde* dû à N. Chomsky se révèle ici comme ailleurs extrêmement fécond. Il est clair aujourd'hui que l'on ne trouvera pas le secret du fonctionnement d'une grammaire «à fleur de langue».

II. — *Vers une théorie unifiante de be + ing :*

A plusieurs reprises au cours de notre panorama critique des derniers travaux sur *be + ing*, nous avons laissé transparaître notre position personnelle sur la valeur de cet opérateur. Cela a été le cas en particulier lors de notre examen de la position de Joos, le seul à avoir attiré notre attention sur les problèmes de mise en relation d'un sujet et d'un prédicat et de validité de la prédication.

C'est la première fois que nous rendons publique notre conception de *be + ing*. Elle est le résultat de plusieurs années de recherches et s'appuie sur un corpus de dix mille énoncés environ glanés au cours de lectures (romans classiques — romans policiers (Agatha Christie surtout) journaux — revues — BBC Radio — BBC TV — ITA — conversations, etc.). Dans les pages qui suivent il ne nous sera pas possible d'aller au-delà d'une simple esquisse de notre point de vue qui est né, comme c'est toujours le cas, de notre insatisfaction devant les solutions proposées. Ajoutons que c'est l'insatisfaction de nos ÉTUDIANTS qui a été l'un des moteurs essentiels de notre recherche.

1. — *Be + ing filtre de l'énonciateur :*

IS — ING :

Soit l'énoncé suivant :

When she says she took the money, she is lying

Il est évident qu'on ne saurait parler ici de progressif ou de continu. *She is lying* constitue une *prise de position du sujet de l'énonciation* (ø). ø dit *de* S (c'est-à-dire *she*) que S ment. On pourrait dire que la structure profonde de cet énoncé comporte un performatif enfoui du type I CLAIM :

when she says she took the money I CLAIM *she is lying.*

La force illocutionnaire (Austin 1962) de cet énoncé tient dans l'assertivité de *she is lying*. S'il est vrai que «she» est le sujet grammatical, il serait absurde de dire que le procès LYING émane de lui. *En d'autres termes «she» est dominé par l'énonciateur* qui porte un jugement sur S. L'énoncé est *filtré* par ∅ qui prend directement en charge la valeur de vérité de *she is lying* (*be + ing* a l'air de fonctionner comme les modaux dits épistémiques (après Hoffmann) : she *must* have missed her train, they *may* have seen it, où *must* et *may* sont seules traces en surface de la présence de ∅). Prenons un deuxième exemple :

My private opinion, for what it's worth, is that she is shielding her son

L'intérêt de cet exemple, c'est que la présence de ∅ y est manifeste, absolument explicite : *my private opinion*. La force illocutionnaire (I CLAIM) s'y trouve clairement exprimée. On pourrait dire que cet énoncé est *redondant* d'une certaine manière puisque la présence et la prise de position de ∅ s'y trouvent codées deux fois : une première fois de façon *ouverte* (overt) et une deuxième fois de façon *couverte* (covert) *codée pour ainsi dire dans le système grammatical de la langue anglaise*. Le rôle de *be + ing* commence à nous apparaître de façon plus nette : disons provisoirement qu'il est *la marque de la prise en charge de la prédication par l'énonciateur* — c'est-à-dire une modalité du sujet énonciateur au sens que A. Culioli (1968) donne à ce concept. Nous venons de voir que la force illocutionnaire n'était pas toujours exprimée de façon explicite. Il faudrait dire qu'elle ne l'est pas dans la plupart des cas (la situation et le contexte jouent alors leur rôle à plein), ou, si elle l'est, elle peut l'être par des moyens tels que l'intonation ou l'accent d'insistance. En langue écrite le point d'exclamation peut contribuer à rendre explicite le degré d'engagement de ∅ dans son énoncé, dans :

> You've the effrontery to tell me I must go to Kansas City to get to New Orleans! *You people are rewriting geography !*

Par contre l'intervention de ∅ est parfaitement claire dans :

> He's hoping to marry the boss's daughter, *I gather.*

Que penser de *be + ing* dans des énoncés du type :

At last I'm seeing New York !

Ici nous nous trouvons en présence du cas particulièrement intéressant où $\not{S}$ = S, c'est-à-dire où l'énonciateur et le sujet de l'énoncé renvoient au même référent : *I*. Que l'énonciateur intervienne ici ne fait aucun doute, *at last* en est la preuve formelle. Autrement dit, $\not{S}$ porte un jugement sur lui-même, sur la situation dans laquelle il se trouve. Il ne s'agit donc pas d'un énoncé neutre, de type constatif. *Be + ing* joue ici le même rôle que dans les exemples précédents ; à savoir refléter la prise de position de $\not{S}$, faire écho à l'intervention de $\not{S}$. Ce qui est remarquable et bien naturel à la fois, c'est que la grammaire anglaise *enregistre* ce dédoublement de l'énonciateur, cette rupture de l'EGO par l'emploi du même filtre modalisateur que dans les autres cas.

Pour résumer ce qui a été dit jusqu'ici dans ces observations préliminaires, nous dirons que *be + ing* apparaît à chaque fois que le sujet de l'énoncé est dominé par le sujet de l'énonciation, ce que l'on pourrait représenter symboliquement par $S^{\not{S}}$. L'énonciateur attribue à S la propriété qui est représentée par le groupe verbal en *-ing*, soutient en quelque sorte que cette propriété est vraie de S au moment auquel il se réfère. L'exemple suivant est particulièrement éloquent sur le point que nous venons de mettre en relief :

A.—«This Lounge», she said, «is Reserved for Persons staying in the Hotel».
B.—«I am staying in the Hotel», replied Hercule Poirot.

(On pourrait gloser la réponse de Hercule Poirot comme suit : je réponds à la propriété «staying in the hotel» où *I am* serait le posé et *staying in the hotel* le présupposé (cf. Ducrot 1972).

A ce point de notre exposé nous sommes déjà à même d'expliquer tout naturellement des énoncés qui, à notre sens, n'ont pas reçu de solution satisfaisante jusqu'ici. C'est le cas du fameux énoncé cité par Joos dont ni l'aspect temporaire (Joos) ni l'aspect imperfectif doublé de la notion d'incomplétude (Hirtle) n'arrivent à rendre compte :

Am I really hearing what you are saying ?

Nous nous trouvons en présence de ce qu'il est convenu d'appeler une question rhétorique où l'énonciateur s'interroge (fait semblant de s'interroger !) sur son propre état : «I» se pose une question à propos de «I». L'intervention de $\not{S}$ dans cet énoncé est double : il y a *really* et il y a *be + ing*. Il s'agit donc du même cas de figure que précédemment : $S^{\not{S}}$ avec ceci que S et $\not{S}$ renvoient au

même référent. Un exemple comme celui-ci montre la faiblesse des explications fondées sur la durée, le déroulement, l'inachèvement. Avec *be + ing* on quitte le domaine de l'action, de l'événement et de ses propriétés pour celui des *représentations abstraites, des images mentales*. S'il ne veut pas dire autre chose : il s'agit bien de l'image que ø se fait de S. Nous y reviendrons.

La présence d'un adverbe comme *really* (modalité appréciative de l'énonciateur) appelle un commentaire. Nous trouverons souvent des adverbes de ce type dans les énoncés en *be + ing* : *clearly, evidently, obviously, apparently* ... Leur association avec *be + ing* a pour but de mettre encore davantage en lumière le rôle de l'énonciateur dans ses fonctions de juge, de témoin, de commentateur. D'autres opérateurs que les adverbes cités peuvent jouer ce rôle : *still* et *already* par exemple et aussi l'adverbe *always* qui, dans une de ses deux valeurs, se révèle être lui aussi une modalité appréciative de ø (l'autre valeur est d'ordre constatif). En voici quelques exemples (on demande au lecteur d'imaginer le contexte que nous regrettons de ne pouvoir donner à chaque fois, faute de place. Le rôle *présuppositionnel* du groupe verbal en *ing* y apparaîtra alors nettement).

> She is always seeing ghosts! (un contexte possible serait Jane says she has seen a ghost)
> He is always finding fault with her!
> You are always making excuses!
> This car is always breaking down!
> I am always forgetting his name!

L'accent d'emphase qui frappe cet *always* est d'ailleurs très révélateur du degré d'engagement de ø dans ce type d'énoncés. C'est cet engagement de ø qui est à l'origine de l'emploi de *be + ing*, marqueur d'une prédication entièrement dépendante de l'énonciateur. Encore une fois les énoncés de ce type ne peuvent être expliqués par la notion de répétition, d'itérativité. C'est ø qui prend l'entière responsabilité de l'extrapolation à laquelle il se laisse aller et qui est chargée de traduire son exaspération, son impatience (Cette connotation agressive est souvent présente avec *be + ing*). La répétition pure et simple n'a pas recours à *be + ing*. Rappelons : He *always* smokes a cigar after *lunch* où *always* porte sur *after lunch*. On pourrait de même avoir : my car always breaks down when I am driving to my mother-in-law's. D'autres adverbes de modalité sont appelés à jouer le rôle de *always* :

ceaselessly, continuously, constantly :
She is *constantly* nagging at her neighbours.

Pour clore ce bref examen du rôle des adverbes de modalité avec *be + ing*, voici un exemple particulièrement intéressant et impossible à expliquer par les théories classiques :

A. — Who's disappeared?
B. — An au pair girl, said Poirot.
A. — «Oh well», said Mrs Oliver, «*they're always disappearing*, aren't they ?»

On a dit de cas semblables que la forme en *-ing* y exprimait la répétition d'une action ponctuelle (disappear). Il n'est pas difficile de voir qu'il n'en est rien et que *always* suffit pour exprimer cette idée. C'est cet *always* fortement accentué, porteur du jugement de Mrs. Oliver sur les filles au pair qui exige le recours au filtre *be + ing*. Le sujet grammatical est ici comme dans les exemples discutés plus haut, complètement à la merci de l'énonciateur. C'est donc *always* qui décide du type de prédication utilisé.

Nous n'avons examiné jusqu'ici que des exemples du type *is -ing*, avec le verbe *be* au présent. Nous allons maintenant étudier des énoncés du type *was -ing*.

WAS -ING :

Soit l'énoncé :

> Mel curbed his irritation. *Roberta was undoubtedly repeating Cindy's words exactly*. He could almost hear his wife saying them.

Le contexte est le suivant : Mel (le héros de *Airport*, de l'écrivain américain Haily) est en train de téléphoner à sa fille Roberta.

Nous dirons de cet énoncé en *-ing* ce que nous avons dit des précédents. Les choses sont parfaitement claires. Il ne saurait être question de considérer Roberta comme l'agent direct de *was repeating*. C'est Mel (par l'intermédiaire de l'auteur omniscient, il faut le souligner) qui attribue à sa fille la prédication en question. La présence de *undoubtedly* le prouve de façon indubitable. Tout en écoutant sa fille, Mell prend conscience du fait que sa fille *ne fait que répéter* les paroles de sa femme Cindy. Un performatif du type *claim* ou un verbe psychologique du type *realize* permettent de mieux appréhender la force illocutionnaire de l'énoncé. On pourrait citer des milliers d'exemples. En voici quelques-uns :

— He looked at the wet on his shoes and said in a sick voice :
— «What's that?»
— «Blood», I said. «Haven't you ever seen it before?»

He said : I must get them cleaned before I see the Minister». I don't think he knew what he was saying. *He was seeing a real war for the first time* (Graham Greene, *A quiet American*).

Ici l'énoncé en *-ing* apparaît clairement comme un commentaire de ∅. L'emploi de *for the first time* l'atteste définitivement s'il le fallait. *He*, sujet grammatical, est l'image que ∅ se fait du référent. C'est ∅ qui prend la responsabilité totale de la prédication. Soulignons au passage que le verbe *see*, réputé rebelle à la forme en *-ing*, se plie toujours aux conditions d'emploi qui régissent le fonctionnement de *be + ing* tel que nous le voyons.

Citons deux autres exemples de *see* à la forme en *-ing*.

— The Orient Express left the gare de Lyon just after midnight. The two of us had spent an exhausting day — first at *Versailles, which my aunt curiously enough was seeing for the first time*.
(Graham Greene, *Travels with my Aunt*)
— At first it seemed fantastic. I told myself I was jealous, that the work was going to my head, *that I was seeing treachery behind every tree* ...
(John Le Carré, *The Spy Who Came in from the Cold*)
— For the first time, Bobby felt, *he was really seeing the man*.
(Agatha Christie, *Why didn't they Tell Evans ?*)

Le dernier exemple cité mérite qu'on s'y attache car il va nous permettre de pousser plus avant notre analyse de *be + ing*. Nous ne reviendrons plus sur les raisons de l'emploi de la forme en *-ing* invoquées précédemment. Cela est maintenant parfaitement clair. Ce qui retiendra notre attention ici, c'est la structure du prédicat : *was really seeing the man*.

Le contexte est ici, comme toujours à la forme en *-ing*, absolument indispensable, et nous voudrions au passage dire avec force que les exemples des manuels de grammaire sont sans valeur justement à cause de l'absence de tout contexte, dont on n'a pas assez mesuré l'importance. Bobby, juché au faîte d'un arbre, est en train d'observer le Dr. Nicholson en train d'écrire à son bureau. Agatha Christie vient de consacrer une demi-page pour décrire l'homme observé. Par conséquent *la valeur informationnelle* de *the man* est absolument nulle ! (*man* ne porterait d'ailleurs pas d'accent si l'on oralisait cet énoncé !) En

d'autres termes, l'information apportée par cet énoncé est AILLEURS et c'est *be + ing* qui signale ce phénomène. *Le focus* est transféré sur la partie gauche de l'énoncé, sur le personnage qui à ce moment-là occupe l'attention d'Agatha Christie, à savoir *Bobby*. Nous ne pouvons hélas développer ici autant que nous le désirerions cette remarque capitale sur le rôle de *be + ing*. Contentons-nous de dire que *-ing* signale le fait que le verbe *see* et l'objet *the man* sont intimement liés, forment un seul constituant syntaxique inanalysable, bref que *seeing the man* manifeste les propriétés qui sont celles de tout *prédicat nominalisé*. On pourrait représenter cet énoncé de la façon suivante :

he was seeing ⊕ the man

Le caractère présuppositionnel du prédicat en *-ing* que nous avons déjà relevé précédemment prend ici tout son sens et l'on ne peut s'empêcher de penser à l'hypothèse de Bach quant à la génération des énoncés en *be + ing*. ∅ attribue *seeing the man* au sujet grammatical *he*. L'axe sémantique de l'énoncé se trouve être retourné ! *Be + ing* joue donc le rôle *d'inverseur dans la chaine linéaire de l'énoncé*. Le focus informationnel est placé sur le sujet grammatical *he* et non sur l'objet du verbe. La transitivité n'a plus à jouer *puisqu'elle a déjà joué !* En effet le caractère *préconstruit* de *seeing the man* a suffisamment été mis en lumière plus haut pour que nous n'ayons pas à fournir d'autres arguments à la thèse que nous soutenons. Vue sous cet angle la forme *be + ing* apparaît comme faisant partie de tout le processus de nominalisation si caractéristique de l'anglais (et des langues slaves, soit dit en passant).

Pour revenir au verbe *see*, signalons qu'il n'est pas le seul à pouvoir être associé à la forme *be + ing*. Il en est de même pour *hear* par exemple et bien d'autres. Mieux, même *know* suit la règle lorsque les circonstances s'y prêtent.

— In the course of that reflection, *it occurred to Mr. Verloc that he was not hearing his wife* move about the bedroom as she should have done.
(Joseph Conrad, *The Secret Agent*)

— He was BEAT — the root, the soul of Beatific. *What was he knowing ?* He tried all in his power to tell me *what he was knowing* and they envied that about me.
(Jack Kerouac, *On the Road*)

Le rôle d'adverbes du type *still* ou *already* (modalités de ∅) dont

nous avons parlé plus haut, est parfaitement clair dans les énoncés suivants :

— *His aunt was still calling his name* when he sauntered into the front garden.
(Saki, *Selected Stories*)

— «Better Not» was the name of one of the runners in a big race. *Clovis was already penciling* it on his cuff.
(ID.)

D'autres opérateurs apparaissent de façon toute naturelle avec *be + ing*. Il en va aussi de *as though* par exemple :

— They were eating their ice-cream with concentration *as though they were making an experiment* in the college laboratory.
(G. Greene, *A quiet American*)

— He observed sentenciously :

«Marriage, alas, is fraught with dangers and pitfalls!»
Mrs. Bishop said :
«Yes, indeed — with this nasty divorce, rather *as though she were speaking of a contagious disease* such as chicken-pox».

La modalité appréciative qu'est la comparaison pourra se matérialiser sous d'autres espèces : le verbe *seem* par exemple ou le modal *might* comme dans :

She might have been welcoming a bishop

que nous traduirons en français par : on eût dit qu'elle *recevait* un évêque ! — Cet essai de traduction en français nous donne l'occasion de faire une remarque importante, à savoir que l'imparfait français semble être porteur de la valeur centrale que nous avons attribuée *be + ing* : intervention de l'énonciateur dans la structuration de l'énoncé (avec déplacement du focus informationnel). Nous réservons nos vues sur ce point à un autre article. Pour l'instant, nous nous limiterons à attirer l'attention du lecteur sur l'agrammaticalité des énoncés français suivants :

* On eût dit qu'elle *reçut* un évêque.
* Elle signa le document sans se rendre compte de ce *qu'elle fit*.
* On a pu l'identifier grâce à la photo *qu'il porta sur lui*.

Le recours à la *durée* comme explication de l'imparfait n'est pas

plus efficace que la référence au progressif ou au continu pour expliquer *be + ing*. A preuve les deux énoncés suivants :

A huit heures il *quittait* Paris pour se rendre au chevet de son frère.
Ils *vécurent* heureux jusqu'à leur mort.

Revenons à la forme en *be + ing* et à la présupposition. Le caractère présuppositionnel de *be + ing* apparaît avec netteté dans les énoncés négatifs. C'est ainsi qu'un énoncé comme :

I am accepting no invitations

n'est possible que *s'il a été question* d'invitation dans la conversation en cours ! Il en est de même dans les exemples que voici :

I'm *not* eating your left-overs.
I'm seeing *nobody* this morning.
I am *not* giving you two shillings
I am *not* asking you to go
I am *not* answering questions.

Le contexte est primordial avons-nous dit. Qu'on en juge :

A — I don't think, however, that you need to take it too tragically
B — I'm *not* taking it tragically, I said.

A — David, let me go. I'll be back in a few moments.
B — I am *not* keeping you, said David.

Le jeu des personnes va jouer un rôle considérable dans les effets de sens produits :

— *You're not smoking that damn pipe in here*, she said
— *You are not wearing that dress.*
— A — I'm going to Dr. Hill. Monday morning (...)
— B — *You're not changing doctors*, Guy said. We'll have to pay Sapirstein and pay Hill too. It's out of the question. (I. Levin, *Rosemary's Baby*).

Ces exemples pourraient à eux seuls fournir la matière d'un article. Nous dirons seulement que le présupposé n'est pas toujours une référence au contexte *verbal* ! Il peut très bien ne pas avoir été énoncé en tant que tel. La négation qui est utilisée dans les exemples cités correspond à celle dont parle O. Ducrot (1972) sous le nom de *négation de réfutation* (cf. Ce mur n'est pas blanc). C'est ce genre de négation qui est à l'origine de la connotation *d'agressivité* qui se dégage de la plupart des énoncés que nous

venons d'examiner. L'expression *it's out of the question* nous semble expliciter parfaitement cette négation. Il a été *question* de quelque chose, sous une forme verbale ou non-verbale, et l'énonciateur réfute le présupposé : *il n'est pas question que* ... Le fonctionnement de la négation que nous venons d'esquisser confirme le caractère présuppositionnel du prédicat en *-ing* et du même coup l'ensemble de l'hypothèse qui est la nôtre.

L'objection que l'on pourrait nous faire à ce point de l'exposé est que les exemples que nous avons traités ont *tous* ce caractère d'engagement de ø que nous avons souligné. Que dire des énoncés qui n'ont pas ce caractère engagé, c'est-à-dire les énoncés traditionnellement retenus pour expliquer la forme progressive? Que dire par exemple de :

Peter is painting the garage
They are playing in the garden
I am listening to a play
What are you doing ?
A — What were you doing between six and eight yesterday ?
B — I was playing the piano.
When I came back home, the children were already sleeping.

Nous voudrions dire très simplement que ces exemples ne sont pas différents de ceux que nous avons cru bon, pédagogiquement, de présenter en premier. Tous ces énoncés sont des *énoncés filtrés par l'énonciateur* qui témoigne de leur vérité, qui est en mesure de dire ce qu'il dit parce qu'il sait, qu'il est au courant. En utilisant *be + ing* l'énonciateur se porte garant de l'information qu'il est seul à détenir et qui est vraie au moment où il l'énonce (on peut toujours bien entendu faire passer une information fausse pour vraie !) *Ce pouvoir d'authentification de l'information* est intimement lié à la forme *be + ing*. Nous ne proposerons qu'un seul exemple supplémentaire, particulièrement «parlant» :

She couldn't have left that yellow beret of hers here on Wednesday. *She was wearing it for tennis on Thursday.*
(A. Christie, *Murder at the Vicarage*).

Le français et les langues slaves sont, tout comme l'anglais, en mesure d'exprimer cette modalité authentifiante : l'imparfait pour le français, l'aspect dit imperfectif pour les langues slaves. *Ce qui est remarquable dans cette affaire c'est que la grammaire anglaise soit la seule à utiliser ce trait sémantique au présent.* Face à :

I am asking it, not as a policeman, but as a father, le français

aura la même forme «*je pose la question*» qu'on aura dans : «*il pose* toujours des questions stupides» ou «*il pose* ce genre de questions à chaque fois qu'il est inquiet». Le polonais utilisera le même verbe *wracać* pour le présent du moment :

> Patrz! Jurek *wraca* z kopalni.
> Look! George is coming back from the mine.
> Regarde! Georges rentre de la mine.

et pour une action habituelle :

> On zawsze *wraca* mniej wiecej o tej godzinie
> (he always comes back at about this time
> il rentre toujours plus ou moins à cette heure-ci).

Le même *wracać* (dont le perfectif est *wrócić*) servira pour exprimer un «futur proche».

> Jurek *wraca* w poniedzialek
> (George is coming back on Monday
> Georges rentre lundi)

Nous n'avons rien dit jusqu'ici de l'utilisation de *be + ing* pour des événements à venir. Qu'il nous suffise de préciser que la propriété *coming back on Monday* est attribuée au sujet grammatical *George* comme dans les autres cas d'utilisation de la forme en *-ing*. Ce qui est clair, c'est que *on Monday* n'est pas une information nouvelle pour l'énonciateur et que le focus de l'énoncé est sur *George*, le *topic* du moment.

Nous avons mis en relief l'originalité de l'anglais par rapport au français et aux langues slaves à propos de l'utilisation de *be + ing*, face à la forme simple du présent. Il faut ajouter que le français ne connaît l'alternance forme modalisée/forme non-modalisée, c'est-à-dire imparfait/passé simple que pour les énoncés au PASSÉ. Les langues slaves, le polonais et le russe à notre connaissance, sont plus proches de l'anglais en ce sens que le trait qui correspond à la valeur de *be + ing* en anglais, à savoir ce qu'on a fort improprement appelé l'aspect imperfectif, va être utilisé même dans des énoncés concernant les faits à venir (le *futur* des grammaires traditionnelles).

Nous ne pouvons en dire plus ici car il est temps d'examiner l'emploi de *be + ing* avec le *perfect* et avec les modaux *shall* et *will* (nous avons dû nous limiter à ces deux représentants de la catégorie des modaux faute de place).

2. — *Be + ing avec le perfect et les modaux :*

Be + ing avec le perfect : HAVE BEEN -ING

L'examen de formes plus complexes auxquelles *be + ing* se trouve associé nous permettra de mettre à l'épreuve la théorie proposée dans la première partie.

Prenons l'énoncé *you have been drinking*. Nous voulons démontrer que, ici comme ailleurs, la durée n'a rien à voir avec la valeur fondamentale de *be + ing*.

Comme toujours le contexte est essentiel. Voici le même exemple intégré dans des contextes réels qui l'ont suscité :

> (1) No, I wont't overlook it! Taking my car out — My car — and what's more, *you've been drinking* — yes, you have, don't deny it. (Agatha Christie)
> (2) He came forward a little unsteadily with a wide grin on his face, held out his hand to Helen, then changed his mind and bent to kiss her. Helen moved a step away. «*You've been drinking*», she said. «Sure, know any law against it?» (Monica Dickens, *Angel in the corner*).

Les contextes cités parlent d'eux-mêmes. ∅ ne peut soutenir que S a bu que *preuves à l'appui*. Ces preuves sont données par la situation :

> S titube ou sent l'alcool. De sorte que *you've been drinking* est en réalité issu d'une structure profonde du type :
>
> I CLAIM you — present perfect — drink,
> FOR YOU SMELL OF ALCOHOL

Ce qui est remarquable, c'est que l'énonciateur ait «effacé» non seulement le force illocutionnaire (I CLAIM) mais aussi la cause même de son assertion! La structure profonde que nous venons de proposer comportait en plus de ce qui apparaît dans l'énoncé final, des *méta-énoncés* (au sens de Z. Harris (1968)) qui ont pu être «effacés» pour les raisons suivantes : I CLAIM a été codé à l'intérieur même de l'énoncé avec *be + ing* comme trace de cette opération (on retrouve I CLAIM dans la traduction française : *Ma parole*, tu as bu !). Quant aux preuves qui ont motivé la force illocutionnaire choisie, elles sont récupérables puisqu'elles sont présentes dans la situation de discours. *Be + ing* est donc ici la même trace en surface d'une assertion qui a pour origine le seul sujet énonciateur, tout comme dans les exemples plus simples examinés auparavant. Quant au méta-énoncé *for you smell of alcohol*, le fait qu'il soit introduit par FOR (PUISQUE) n'est pas un hasard.

Des énoncés tels que :

It has been raining
Been playing golf?
You have been reading detective stories!
What have you been doing?
She's been reading your letters, etc.

ressortissent de la même explication. Dans les questions, *be* + *ing* n'apparaîtra que si ∅ dispose de solides présomptions quant à la matérialité des faits (pensez à : Been playing golf?). Voici quelques exemples qui se passent de tout commentaire supplémentaire :

A — There's something else I've got to confess.
B — Good God, Pat, *what else have you been doing ?*
A — I'm afraid you'll be angry.
B — I'm past being angry.
You've been telling them about your theory, have you, Doctor?
What have you been hearing?
Good Lord! What have you been buying?

Dans les deux exemples suivants, la question ne peut être posée qu'à ceux que l'on sait avoir été *témoins* de l'événement :

— The two men waited, and presently Lady Astwell sat upright and stared at them both.
«*Have I been having a nap?*»
«That's it, Lady Astwell, just a little sleep, said the Doctor.
— Has he been questioning her?

Les énoncés type *have been -ing* comportant un complément de temps introduit par *for* ou *since* se rangent sagement parmi les autres. Ces adverbes sont la preuve que ∅ est intervenu dans la structuration de l'énoncé. Il en est de même d'adverbe du type *all day, the whole afternoon*, etc.

I have been telephoning the whole afternoon
She has been typing letters for three hours
A — I thought you were Anna Maria Alberguetti, so I have been staring at you. I'm sorry.
B — That happens a lot, she said. You don't have to apologize. *People have been thinking I'm Anna Alberghetti* since I was — oh — just a kid. (*Rosemary's Baby*)

Le caractère présuppositionnel du prédicat en *-ing* est évident dans le dernier exemple. *I'm Anna Alberghetti* est une reprise mot pour mot du contexte précédent. Il en va de même dans :

—For over a century, grammarians have been *saying that English has only two tenses.*
A—This isn't the usual sort of thing between Anne and me.
B—I told him that people had been *saying that particular phrase* since the dawn of time.

Ces exemples viennent corroborer notre hypothèse de *be + ing* comme *inverseur* de l'axe sémantique de l'énoncé (ceci va de pair avec la thèse selon laquelle le prédicat en *-ing* est de type présuppositionnel, préconstruit).

Des énoncés tels que :

Who's been eating my porridge ?
Who's been sleeping in my bed ?
Who's been tampering with the lock ?
Who's been opening the window ? etc.

nous aident à mieux comprendre ce phénomène. A chacun des énoncés ci-dessus correspond une assertion du type :

Somebody has been — ing

c'est-à-dire que ø, qui vient de s'apercevoir ou de prendre conscience d'un fait, affirme avec force qu'il y a eu P (proposition). C'est ce que nous rendrons en français par *«il y a quelqu'un qui»*. Ici ø n'a pas été témoin de l'événement mais détient des preuves suffisantes pour attribuer à S le prédicat voulu. La place nous manque pour dire tout ce qu'il y à dire sur ce point particulier.

Le français ne dispose pas des mêmes moyens que l'anglais pour exprimer ces assertions fortes qui peuvent aller jusqu'à l'accusation (mais il ne s'agit que de l'un des effets de sens possibles). Voici quelques exemples français pour montrer la différence de traitement de ce type d'assertions par les grammaires du français et de l'anglais :

—Toi, tu as encore mangé du chocolat !
—(X raconte un film à Y. A un certain moment X s'aperçoit que Y a vu le film !)
Tu as vu le film, toi. (avec l'intonation adéquate)
—Il y a quelqu'un qui t'a téléphoné, etc...

Le dernier exemple pourra être comparé à :

Your young man has been ringing you up

(A a reçu un coup de téléphone de X pendant l'absence de B). La valeur informationnelle de cet énoncé où *ø est seul en mesure de*

témoigner de la vérité de l'événement, équivaut à ce que Mc Cawley (1972) a appelé HOT NEWS à propos d'énoncés au «présent perfect» avec ou sans *be + ing*. Le seul énoncé en *be + ing* que cite Mc Cawley est :

John has been sleeping with Julie

mais l'auteur de l'article cité ne donne aucune explication de la présence de *be + ing*.

On pourrait citer ici d'autres exemples que notre théorie est seule à pouvoir expliquer, à notre connaissance.

Daniel has been talking!
He had evidently been reading the papers.
You know what mother is, he protested, she opens all my letters, and *if she found that I'd been giving presents to anyone*, there'd have been something to talk about for the next fortnight (le locuteur vient d'offrir des mouchoirs à celle qu'il aime!)
Her head ached and felt dizzy. She was still drowsy, horribly drowsy.. that prick, the prick of a hypodermic, *they had been drugging her* .. she was still half drugged.

Tous ces exemples témoignent de la présence d'un ∅ responsable de la prédication. Dans le dernier exemple cité, l'insertion de *she realized* avant *they had been drugging her* suffit à expliquer le recours à *be + ing* et la différence fondamentale avec *they had drugged her*, inséré dans un récit «anonyme» et où la transitivité joue normalement. Examinons pour terminer sur ce point les deux exemples suivants :

(1) I have washed my car (my car is now washed)
(2) I have been washing the car (I am dirty all over)

L'énoncé (1) est centré sur «*car*» ; l'énoncé (2) sur «*I*», en somme la même différence qu'entre.

(3) he washes his car (au présent historique par exemple)
et (4) he is washing his car

Dans (3) la transitivité joue normalement et c'est cela qui empêche l'énoncé de renvoyer *au présent du moment* (ceci ne serait possible qu'avec les performatifs stricts ou une utilisation de type performatif comme celle du prestidigitateur). Dans (4) ∅ parle du *sujet grammatical* dont il connaît (ou voit) l'activité au moment de l'énonciation. Ces exemples permettent de situer *l'origine des théories sur la durée*, le progressif etc. Ce qui n'a pas été vu, c'est que le non-achèvement pouvait, dans certains cas, être le corollaire

normal du «focussing» de l'information sur le sujet grammatical, grâce au rôle d'inverseur de *be + ing*.

Notons pour déterminer l'inexistence de formes du type **you have drunk* qui exigent un objet, alors que les formes en *ing*, orientées à gauche, n'en ont nul besoin. Ceci se vérifie en polonais par exemple :

on znów pił (he has been drinking again)
* *on wypił* (*he has drunk).

Il faut préciser que *pił* vient de l'imperfectif *pić* et que *wypił* est le passé de *wypić*, perfectif.

will be -ing :

Nous pouvons nous permettre d'être très bref. En effet il sera aisé de se rendre compte que *be + ing* fonctionne ici comme dans les formes analysées plus haut ;

Prenons quelques exemples :

1 — As the skies have cleared in the West, *we'll be having bright periods* in London this afternoon (BBC weather forecast).
2 — The plane is heavily loaded : *we'll be landing very fast*.
3 — He'll be sitting in the front row.
4 — *We shall be returning to Albert Hall* for the second part of the concert in about twenty minutes (BBC).
5 — It will be necessary *for me to ask you questions* about the effect of airport noise on your homes, your families.. But do not imagine *I shall be asking the questions* because I care personally about these things. Frankly, I don't.
6 — At 9.15, *Mr. X will be introducing a series of talks* on astrophysics (présentation de programme à BBC-TV).
7 — *You'll be losing your head* again if you aren't careful.
8 — Don't try to be heroic. Spill the beans at once (..) *You won't be telling them anything they don't already know*.
9 — Whilst you dally with a millionaire's secretary, you might give me a chance with the millionaire, Katherine. He is about sixty, I suppose, so that *he will be looking about for a nice sweet young girl* like me.
10 — It was the English who made hours for drinking , not the Scotch. *They'll be making hours for dying next*.
11 — I gather *you will be receiving orders* to go home and report.
12 — A — which trip ?
B — THE trip. The Mrs. Staverton trip. *You'll be saying next* you've never heard of Mrs. Staverton.

Les exemples (1) et (2) montrent clairement qu'il s'agit d'une assertion fondée sur des arguments sûrs. C'est une prédiction que

ø peut facilement se permettre PUISQU'il existe des arguments solides pour l'étayer (rôle de FOR). La prédication porte toujours la marque de ø, qui fait une déduction ou qui est en mesure d'annoncer que P.

L'énoncé 3 est ambigu. Il renvoie soit au présent de l'énonciation soit à un événement situé au-delà du présent. Dans les deux cas la propriété *sitting in the front row* est attribuée au sujet grammatical.

L'exemple (5) met à nu le fonctionnement de *be + ing*, qui s'impose dans *I'll be asking the questions* pour au moins deux raisons (qui ne font qu'une si on regarde de plus près) : d'abord la présence de *ask you questions* dans le contexte avant et aussi à cause de la présence de *don't imagine* qui renvoie à l'énonciateur en puissance qui domine la prédication *I shall be asking ...*

A propos de (12) il n'est pas sans intérêt de penser à la traduction française. Nous proposons : « *Vous n'allez pas me dire* que vous n'avez pas entendu parler de M^me^ Staverton». Les autres exemples sont transparents.

Pour en terminer sur ce point, nous voudrions dire un mot à propos de la différence entre *will + verbe* et *will be + verbe + ing*

Examinons la paire d'énoncés ci-dessous :

1 — I'll see him tomorrow.
2 — I'll be seeing him tomorrow.

Dans (1) *tomorrow* apporte une information nouvelle. Dans (2) il s'agit d'une rencontre dont la date à été fixée *avant l'énonciation*. En d'autres termes l'adverbe *tomorrow* de (2) se réfère à une date qui *a déjà fait l'objet d'une énonciation*. L'information qu'apporte (2) concerne la situation du sujet grammatical, qui se trouve être aussi le sujet de l'énonciation. L'inverseur qu'est *be + ing* signale ce changement d'orientation de l'axe sémantique de l'énoncé. On pourrait étoffer (2), lui ajouter le contexte qui rendrait parfaitement claire l'information dont il est chargé :

> Well, I'll be seeing him tomorrow ; if you have any message for him, I am ready to help.

L'exemple (6) est à rapprocher de (2). Quant à (1) où *will* est seul, sans le filtre *be + ing* il annonce une *information nouvelle*. L'axe de l'énoncé est orienté vers la droite où le *«tomorrow» de première mention* représente le focus de l'énoncé. Cette solution, qui n'a jamais été proposée à notre connaissance, a le mérite de la

simplicité. De plus elle entre tout naturellement dans l'ensemble de la théorie que nous venons de proposer pour *be + ing*.

A aucun moment nous n'avons parlé *d'aspect* dans notre article. Mais l'étiquette importe peu. *Modalité* nous paraît plus juste. On pourrait parler du modal épistémique *be + ing* qui, face aux différents degrés de probabilité que dénotent *may, can, will* ou *must*, exprimerait la certitude totale (100%) de l'énonciateur. L'important est de voir que c'est au niveau de la prédication, de la connexion opérée par l'énonciateur que se situe *be + ing*. Il faudrait aussi — nous l'avons signalé en passant — rattacher *be + ing* à l'ensemble du phénomène de nominalisation, expliquer la présence de *-ing* après les verbes que P. et C. Kiparsky ont appelés FACTIFS. Tout cela est dans le prolongement direct et naturel de l'hypothèse que nous venons de soumettre à votre attention, hypothèse qui fait de l'énoncé en *be + ing* un ACTE de LANGAGE sui generis dont on trouve des équivalents plus ou moins approchés dans d'autres langues européennes.

Bibliographie

AUSTIN, J. L. (1962) : *How to Do Things with Words*, Oxford Paperbacks.

BACH, E. (1967) : "Have and Be in English Syntax", *Language* 43.

CHOMSKY, N. (1965) : *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

CULIOLI, A. (1968) : "Problèmes de formalisation", *Cahiers pour l'analyse* 9.

DUCROT, O. (1972) : *Dire ou ne pas dire*, Paris, Herrman.

HARRIS, Z. (1968) : *Mathematical Structures of Language*, Interscience Publishers.

HIRTLE, W. H. (1965) : "Auxiliaries and Voice in English", *Langues Modernes* 4.

HIRTLE, W. H. (1967) : *The Simple and Progressive Form*, Québec, Presses de l'University Laval.

JESPERSEN, O. (1924) : *The Philosophy of Grammar*, Allen and Unwin.

JOLY, A. (1964) : "Esquisse d'une théorie de la forme progressive", *Langues Modernes* 4.

JOOS, M. (1968) : *The English Verb — Form and Meaning*, Longmans.

MCCAWLEY, J. D. (1972) : "Tense and Time Reference in English", in LANGENDOEN and FILLMORE (eds) : *Studies in Semantic Analysis*.

PALMER, F. R. (1965) : *A Linguistic Study of the English Verb*, Longmans.

TWADDELL, W. F. (1963) : *The English Verb Auxiliaries*, Providence (Rhode Island), Brown University Press.

THE SO-CALLED DEEP STRUCTURES AND THE FOREIGN LANGUAGE LEARNER

TOMASZ P. KRZESZOWSKI
(University of Lodz)

Opinions upon the relevance of linguistics in FL teaching have recently been undergoing another change. After a period of optimistic beliefs in the unquestioned validity of the science of language which promoted Brooks-Lado-Fries habit forming methods, the crisis of Skinnerian view of language as primarily a set of behavioural habits has resulted in the crisis concerning the role of traditional, "structural" linguistics in FL teaching. The new linguistics, although it uncovers the layers of language heretofore unexplored, by descending below the surface structure of sentences, does not parallel the structural linguistics in claiming that the results of investigations have much direct bearing upon FL instruction. Somewhat surprisingly, the leading theoretical linguists, contributors to the developments in the theory, are reluctant to explore the area of pedagogical linguistics by disassociating themselves from all possible applications of their science, language instruction included. Consequently, one of the stock notions of new linguistics, i.e. deep structure has not been evaluated so far in terms of its relevance in FL teaching. One of the reasons of the linguists' reluctance to deal with pedagogical problems is the rapid evolution of the theory itself and the changing status of such notions as deep structure. On one hand linguists are too busy solving their own, strictly linguistic problems and on the other, the onlookers, anxious to make practical use of the theories find themselves two steps behind the latest innovations, so they eventually often give up all efforts not to subject themselves to ridicule of those who know better. This is a deplorable state of affairs, since in spite of various opinions to the contrary one just cannot imagine that at least part of all the interesting and insightful things which are being said about language would not be relevant to FL teaching.

Since one of the most stimulating developments in the recent decades has been the exploration of the so-called deep structure of sentences, it is reasonable to expect that this area would offer particularly interesting insights, pertinent in FL pedagogy. This hope is reinforced by the increasing interest in language universals, both formal and substantive, a subject which just cannot be ignored by pedagogical linguists. This is the main reason why, with all due fears and misgivings I have decided to tackle this particular problem, even if the final outcome may not be entirely satisfactory.

The notion *deep structure*, since the times Hockett first introduced it as *deep grammar* (Hockett 1958 : 249) has acquired such a complexity and variety of senses that it could serve as a subject of a small dictionary. Therefore, without attempting to compile one, I still find it necessary to mention the most important senses in which the term has been used before taking up the central topic of the paper.

A careful fan of linguistic theory will observe that with time the notion deep structure has extended to cover deeper and deeper or perhaps more and more abstract levels of representation. Eventually, the notion ceased to have any relevance as a distinct level of representation. The term is still used, however, in a loose sense to denote any level of representation below the surface structure. In this sense the term is used as a synonym of such alternative notions as underlying structure, subsurface structure, semantic structure, etc. In the present paper all these terms will be used more of less indiscriminately, except in those places where the term «deep structure» will be used in the context of the discussion dealing with the *Aspects of the Theory of Syntax* (ATS) model in which it was fairly rigorously defined. We shall try to avoid the term in connection with the so-called generative semantics models even if in the literature it still crops up in a somewhat informal usage.

Hockett thus described the difference between surface and deep grammar : "the most apparent layer constitutes, we shall say, *surface grammar*. Beneath lie various layers of *deep grammar*, which have much to do with how we speak and understand but which are still largely unexplored, in any systematic way, by grammarians." (Hockett 1958 : 249). One of Hockett's examples involves sentences such as

(1) Atoms are too small to see by any possible technique in comparison with

(2) They are too much in love to see clearly.

The surface grammar of these two sentences is similar but their deep grammar is different. Hockett uses the technique of paraphrase to demonstrate this difference. Being unfamiliar with the notion of transformations, he can neither generalize these differences nor account for them explicitly, but he makes a large step forwards uncovering a sizeable portion of deep grammar of sentences. He also observes that in languages like Latin certain deep distinctions are obligatorily marked in the surface grammar.

With the advent of Chomsky's TG theory deep structure acquired the status of a *theoretical concept* rigorously defined in terms of the function it played in the description of sentences. It became an integral part of the overall pattern of the grammar as a device enumerating sentences and providing a suitable number of structural descriptions for them. In Chomsky's framework, basically that of ATS (Chomsky 1965), deep structure was a level of sentence representation (derivation) which constituted input to transformations on one hand and to semantic interpretations on the other. As described by Chomsky deep structure was the level where grammatical categories were selected, co-occurrence restrictions and selection restrictions stated and lexical items inserted from the lexicon to replace CS's (complex symbols) under the domination of various grammatical categories. The objects generated by the rules of the base, i.e. by categorial rules and lexical insertions, determined the semantic interpretation and constituted input to transformational rules which mapped them into surface structures. The grammatical categories appearing in the deep structure were the same as those which appeared in the surface structure of sentences. They were such categories as noun phrase, verb phrase (predicate phrase), prepositional phrase, auxiliary, determiner, etc. Whatever rules operated on the deep structure did not in principle change either the categorial status of the constituents or the co-occurrence restrictions upon them. From the start, however, there were exceptions to this neat proposal. Such pre-sentence elements as negation, emphasis, and question did not correspond to surface structure constituents in the same way as other deep structure categories did. Instead they appeared in the deep structure to trigger off certain transformations accounting for the surface structure of negative, emphatic and interrogative sentences marked on the surface by means of fairly heterogeneous signals

that were not necessarily analysable in terms of distinct constituents. In this framework deep structure *determined* but did not *represent* the meaning of sentences.

Chomsky's followers, somewhat inconsistently, shifted the stress : in Jacobs and Rosenbaum (1968 : 18), a book in which the semantic component is still implied to assign semantic interpretation to deep structure, deep structure itself is assumed to *convey* the meaning of a sentence. Jacobs and Rosenbaum write : «the meaning of a sentence is conveyed by its deep structure ; the form of the sentence is given by its surface structure.» A similar description is presented in Langendoen (1969). Characteristically in neither of these sources is meaning characterized or defined independently ; therefore such definitions suffer from circularity. More significantly, however, in spite of Jacobs and Rosenbaum's claim, their deep structure does not convey the meaning. For one thing, at least in Chomsky's framework, it was never intended to convey the meaning of sentences but only to determine their semantic interpretation. It must be noted too, that in the case of Jacobs and Rosenbaum's, it is not merely a misguided use of the word "convey". They actually believe that their deep structure conveys or represents the meaning of sentences when they try to show how the meaning of interrogative sentences is "conveyed" in the deep structure of questions by placing the pre-sentence element Q in front of NP + VP to be realized as questions. This generalization however true is by no means sufficient to describe the difference in the meaning between respective sentences. The procedure in question is just a generalization about the surface structure of questions as opposed to non-questions : one could say instead that sentences such as "can anyone solve this problem?", illustrating Jacobs and Rosenbaum's point, represent a Q-form in English, which would merely mean that there is a number of sentences in English having this particular form. Yet this is all that Jacobs and Rosenbaum's deep structure represents. This point will be taken up again in a later part of this paper.

Further developments in the transformational theory resulted in the total rejection of deep structure as an independent level of representation (Lakoff, Ross, McCawley, Bach). Surface structures of sentences were shown to be directly associated with their semantic structures represented by means of such arbitrary systems as predicate calculus. The transformations operated directly on the semantic representations and mapped them onto

surface representations. It was also assumed that the semantic base is universal (Bach 1968) and that it constitutes input to language-specific transformational rules.

In order to make the present discussion more rigorous with respect to a fixed theoretical framework, let us assume that we deal with grammars of n languages, constructed in such a way as to answer the following description: the grammars feed on universal semantic inputs represented in terms of formal logic (predicates and arguments), graphs or other abstract formal systems, free of grammatical relations and categories. The grammars themselves operate at at least four levels: 1. categorial, where grammatical categories such as sentence, noun phrase, verb phrase, adjective, are assigned to particular portions of semantic representations; 2. syntactic, where syntactic transformations arrange the categories in the order in which they appear in surface structures; 3. lexical, where lexical items are inserted from the dictionary; 4. post-lexical, where "cosmetic" transformations accounting for agreement, concord, etc. tidy up the surface structures and fulfil certain surface structure grammatical constraints (Details in Krzeszowski mimeo).

In proposals of this sort the universality of input structure is taken for granted as an initial postulate for constructing a grammatical theory. It is therefore possible to adopt the following corollary to this postulate, characterizing *equivalent sentences* in any two languages: equivalent sentences in any two languages have identical semantic representations as inputs to their derivations.

The pedagogical conclusion which imposes itself in effect of this way of reasoning is that a learner of a foreign language is quite familiar with a large portion of the FL grammar even before his first lesson. Specifically, he knows all those areas of the grammar (and consequently all those rules) which are identical in his native language. The conclusion has very optimistic overtones indeed, but its impact is considerably blunted by a further realization, i.e. that one does not really know explicitly how much and what it is that the learner "knows" before one avails oneself of a method of measuring and evaluating this knowledge. It is clearly not enough to realize that a foreign language learner cannot be said to "know" the foreign language before he learns to associate surface structure of sentences with their underlying semantic representations. Admittedly, there is a general consent in believing that the acquisition of the ability to relate sound to meaning and vice versa is central in the ability to communicate,

regardless of the shape of the system used for *modelling* this ability. Nevertheless, pedagogical linguists face a fundamental question which is of vital importance in explaining any foreign language acquisition : how deep or how abstract the underlying structure of sentences has to be to have relevance in FL teaching. The question must be couched and answered not in terms of theoretical linguistic considerations, which incidentally can be laid aside for this particular purpose, but rather in terms of a theory which would be capable of explaining the foreign learner's ability to associate underlying structure with surface structure. In other words, we should attempt to find out how deep the underlying structure of sentences in a foreign language should be for a learner to associate it with the appropriate surface structure in his attempts to understand and interpret sentences in a foreign language.

In search of an answer to this question let us consider, to start with, the so-called pre-sentence elements such as question (Q) and negation (Neg). In those models of TG in which the semantic component is interpretative these elements appear in the deep structures of interrogative and negative sentence in order to trigger off appropriate transformations and to activate appropriate projection rules which assign meanings associated with questioning and negating the nuclear material dominated by NP + VP. These meanings are not directly represented in the deep structures of sentences. In those models in which the semantic aspect of sentences is directly present in abstract structures underlying sentences there is a need to represent the semantic content of such grammatical constructions as questions and negation. Consequently, underlying structures contain a variety of devices representing such meanings, e.g. in the form of superordinate sentences containing performative complexes such as "I request of you you say whether or not it is the case that S", or "I declare that it is not the case that S."

In all languages that I know anything about, questions are signaled on the surface by means of various grammatical devices such as word order, interrogative words or interrogative intonations. There also exists a variety of negative morphemes used in negating various elements of the sentence. None of the languages that I know of uses semantic representations of questions and negations spelled out in ordinary words as a sole means to form questions and negations. For exemple, in English one does not normally use (except in writings on linguistics)

(3) I order you to tell me whether or not Adam likes goldwasser.

Instead one says

(4) Does Adam like goldwasser?
(5) Czy Adam lubi goldwasser?
(6) Liubit-li Adam goldwasser?

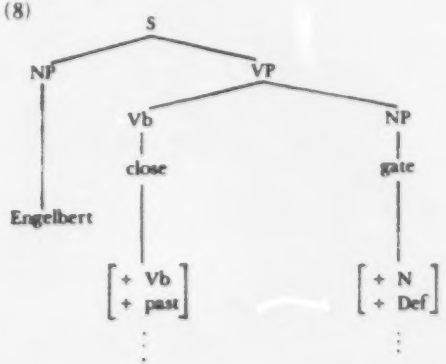
It is safe to conclude, therefore, that with respect to questions the semantic representation involving performative verbs is too abstract for any learner of any foreign language in so far as it explicates a grammatical category which is probably universally present in the minds of all learners and underlies all questions in all languages. This is not to say, of course, that questions (and negations) are realized in the same way in all languages. What I am trying to suggest is that both questions and negations are categorized in all languages at the same level and that a foreign language learner will have no need to reach the deeper or more abstract levels of representation in order to acquire the ability to understand and interpret questions and negations in any language. Therefore, the subsurface structure representing questions and negations in the form of presentence elements Q and Neg. placed in front of the nucleus of the sentence represents the level of abstraction accessible to a foreign language learner. A more abstract level of representation is both unnecessary and inaccessible to a foreign language learner.

The situation is somewhat different with respect to sentences containing the so-called causative verbs in those languages in which causative verbs are morphologically and/or syntactically different from other verbs. A sentence such as

(7) Engelbert closed the gate

can be represented either as

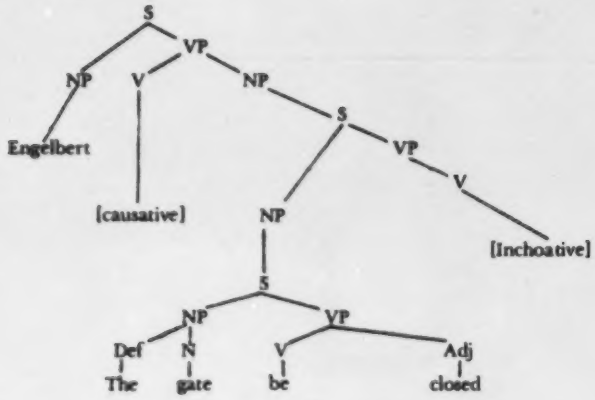
(8)



(Cf. Jacobs and Rosenbaum 1968).

or as

(9)



(cf. Mc Cawley, mimeo)

A learner in whose native language the distinction between causative and non-causative constructions is not overtly signaled is not likely to interpret sentences with causative verbs as having the deep structure of approximately the shape represented by (9). The causative meaning of the verbs is in such languages contained in the verbs themselves and those verbs can be directly "translated" into all those languages which exhibit a similar surface structure as the realization of the semantic representation involving CAUSE. For such learners the semantic structure represented by (9) will not be directly accessible either through L_1 or L_2 and the learners will successfully learn L_2 without ever realizing the existence of such deep structures as (9). In other words for such learners (9) will be too abstract for any practical purposes.

On the other hand a learner in whose native language there exist causative constructions with overtly expressed CAUSE in the form of such verbs as *faire* in French or *kil* in Turanian languages will find a deep structure such as (9) for causative verbs, even those that are lexically distinct from non-causative ones (cf. French *mourir* vs. *tuer*) much more easily accessible and motivated. A French student larning Polish is likely to interpret the sentence.

(10) Maria gotuje jajko

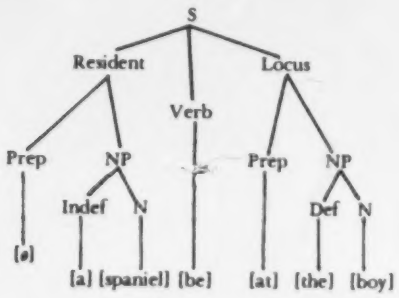
as having the semantic representation which resembles (9) on account of the fact that in French the equivalent sentence i.e.

(11) Marie fait cuire un œuf

has the surface structure much more similar to the suggested semantic representation. An English student of Polish on the other hand will not go below (8) in his understanding of the structure of (10) due to the fact that the equivalent English sentence is diversified on more or less the same level as the Polish one, i.e. later than in the case of the French equivalent. Neither a Pole learning English nor an Englishman learning Polish will have to reach the abstract level of representation suggested by (9) in learning to understand and interpret the respective sentences.

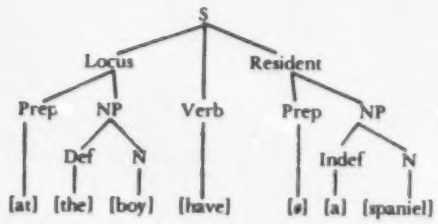
One more example will involve equivalent constructions in Russian, English and Polish. Suppose that there is a grammatical theory which assigns the following semantic representation to the English sentence "The boy has a spaniel":

(12)



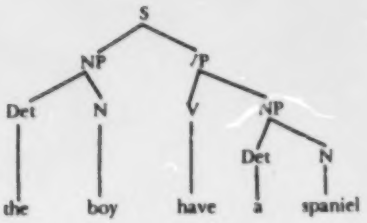
At some later stage of the derivation (12) assumes the shape of

(13)



which represents the level of depth or abstraction of the same order as the deep structure of the same sentence expressed in terms of the ATS :

(14)



It is obvious that the more abstract (12) is more removed from the surface than are (13) and (14) and so it does not resemble the surface structure of the sentence "The boy has a spaniel" or its Polish equivalent "Chlopiec ma spaniela" in the same way as (13) does. Moreover, (12) may never occur to the Polish learner of English as a possible semantic representation of "John has a spaniel". The situation is radically different for a Russian learner of English. The Russian equivalent of "The boy has a spaniel" is "U malčika spaniel", which literally means "At boy dog" bearing a striking resemblance to the semantic representation of all three sentences in all three languages. The relation between "The boy" (the owner) and "a spaniel" (the object of possession) is expressed in terms of location at a place. While a Russian learner of both Polish and English will find it quite natural to interpret both "Chtopiec ma spaniela" and "The boy has a spaniel" as representing the surface realization of the semantic representation such as (12), it is not so with a Pole learning English or an Englishman learning Polish. Neither of them will find it necessary to interpret the sentences in question along the lines suggested in (12). The Polish and the English sentences are diversified at a level which is less abstract than the level at which (12) is represented.

The examples discussed above show that foreign learners of languages may reach different levels of abstraction in associating surface structures with subsurface representations. The depth of such reaches is determined by the remoteness of the surface structures from the semantic representations measured in terms of the number of rules converting semantic representations into surface structures of either L_1 or L_2. It appears that on one hand, with

respect to certain constructions in certain languages the deep structure suggested by the ATS models is not deep enough in so far as foreign learners are concerned and that on the other hand the semantic representations akin to the so-called generative semantics may be too abstract.

Therefore, we may conclude by advancing the following hypothesis suggesting a line of further research upon the subject : in learning a foreign language the learner has access to that level of representation at which the first diversification between L_1 and L_2 takes place and that level delimits the relevant depth of the underlying structure. The hypothesis, which may be tentatively called the hypothesis of the relative relevance of deep structure in FL learning, has the following pedagogical implications. In designing materials for FL learning and specifically in constructing various notionally based contrastive grammars attention must be paid to contrastive statements regarding the level at which the first contrast between L_1 and L_2 takes place. The place at which the first diversification occurs will delimit the depth which does not have to be reached in presenting the underlying structure of sentences in L_2. The level above the one where all contrasts occur does not require explication or other pedagogical measures since it represents knowledge which is already deeply rooted in the learner's mind.

References

BACH, Emon and HARMS, Robert T., eds. (1968) : *Universals in Linguistic Theory*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

BACH, Emmon (1968) : "Nouns and Noun Phrases", in *Bach and Harms*.

CHOMSKY, Noam (1965) : *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press.

HOCKETT, Charles (1958) : *A Course in Modern Linguistics*, New York, The Macmillan Company.

JACOBS, Roderick A. and ROSENBAUM, Peter, S. (1968) : *English Transformational Grammar*, Waltham, Mass., Blaisdell Publishing Company.

KRZESZOWSKI, Tomasz P. : "A Proposal concerning Text Grammars" (mimeo).

LANGENDOEN, Terence D. (1969) : *The Study of Syntax*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

MCCAWLEY, James : "Meaning and the Description of Languages" (mimeo).

L'ILLOCUTION : PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

H. HOLEC
(*Université de Nancy*)

Pour un certain nombre de chercheurs qui se sont fixé pour tâche de décrire le fonctionnement des langues naturelles, les analyses linguistiques actuelles se révèlent insuffisantes, non pas que les théories linguistiques manquent de rigueur ou que les descriptions proposées soient par trop erronées, mais la raison fondamentale en est que la plupart des recherches linguistiques menées jusqu'ici ne rendent pas compte de tous les aspects des actes langagiers observables.

Si cette critique est justifiée, c'est que la linguistique descriptive a dû, pour des raisons méthodologiques, restreindre son domaine au fonctionnement interne du code linguistique, à l'exclusion de l'utilisation de ce code dans la communication verbale. Son objectif est la détermination des règles de fonctionnement des unités à l'intérieur du code, et non la détermination des règles d'utilisation de ces règles de fonctionnement.

L'orientation particulière ainsi prise par la recherche linguistique laisse entier le problème de l'analyse du domaine plus large de la communication verbale, qui intègre à la fois les énoncés produits et les conditions psychologiques et sociologiques dans lesquelles ces énoncés sont produits (interlocuteurs et situation de communication).

La nouvelle approche des problèmes du langage qui se dessine alors (1), extrêmement prometteuse pour la pédagogie des langues comme pour la linguistique, dont les analyses de socio-linguistes tels que Labov (1965) et Ervin-Tripp (1972), et de philosophes tels qu'Austin (1970) et que Searle (1969) constituent les premières

(1) Certains auteurs la désignent du nom de «macrolinguistique», suivant en cela la terminologie introduite, en sociolinguistique, par Fishman (cf. FISHMAN 1972).

illustrations, met en particulier l'accent sur la nécessité de ne pas se limiter à une analyse interne de la langue, mais, à partir de l'analyse des actes de discours («speech-acts»), de déboucher sur la fonction de communication («communicative function») des messages verbaux décrits. C'est l'affirmation fondamentale de la pertinence de phénomènes jusqu'alors considérés comme extérieurs au domaine des recherches dans l'analyse du fonctionnement des langues naturelles.

> ... data on the internal structure of the language, i.e. linguistic forms collected by the traditional elicitation procedures, in which these forms are abstracted from ordinary verbal interaction, do not provide a proper basis for the explanation of linguistic change (Labov 1965 : 513).
> L'acte de discours intégral, dans la situation intégrale du discours, est en fin de compte le seul phénomène que nous cherchons de fait à élucider (Austin 1970 : 151).

Parmi toutes ces recherches nouvelles à mener (car, dans leur quasi-totalité, elles n'ont pas encore franchi le stade de l'affirmation de principe), l'analyse de l'illocution nous semble particulièrement importante, non seulement pour notre connaissance du fonctionnement du langage, mais aussi pour les implications pédagogiques qu'elle laisse entrevoir, et peut retenir notre attention en priorité.

Qu'est-ce que l'illocution? Quelle est son importance théorique? Quels problèmes méthodologiques et pratiques pose-t-elle aux chercheurs? Ces questions constitueront le point de départ de notre analyse du phénomène.

I. *L'illocution*:

1. PREMIER ESSAI DE DÉFINITION :

1.1. Considérons l'énoncé suivant :

May I help you ?

Hors contexte et hors situation, cet énoncé, du point de vue de sa forme syntaxique, est une proposition interrogative. Du point de vue de son contenu sémantique, c'est une offre (d'aide). En contexte et en situation, cet énoncé reste une proposition interrogative, mais peut prendre une signification particulière déterminée et par le contexte et par la situation. Par exemple, il peut signifier :

(that box you're carrying looks rather
heavy) «shall I help you carry it?»

ou bien

(you seem to be looking for something)
«would you like me to give you some information?»

etc...

Mais cet énoncé a également une fonction dans la communication, celle que lui attribue le locuteur au moment où il le produit : ce peut être une simple incitation à exprimer ses désirs (cas de la vendeuse dans un magasin), ou un avertissement («attention, je devine ce que tu vas faire et je t'observe»), ou un ordre («cesse de tourner la clef dans la serrure»), etc...

1.2. De la même manière, l'énoncé : *Quel âge avez-vous ?* sera selon le cas, c.à.d. selon les interlocuteurs et leurs relations et selon la situation de communication, soit une simple demande d'information, soit un compliment, soit au contraire une injure, soit un reproche, etc...

1.3. Cette fonction de l'énoncé, sa force ou valeur illocutoire, marquée en particulier par un certain nombre de phénomènes prosodiques, paraprosodiques (qualité de voix, débit, etc..) et extra-linguistiques (gestes, mimiques), constitue en fait le 'pourquoi' de la communication, et tout énoncé produit en situation a nécessairement une valeur illocutoire.

Austin pose ainsi le problème de l'illocution, c.à.d. le problème des fonctions des énoncés dans l'acte de communication :

> Dès que l'on a saisi que l'objet à étudier, ce n'est pas la phrase, mais la production d'une énonciation dans la situation du discours, on ne peut plus guère manquer de remarquer ceci : affirmer, c'est exécuter un acte (1970 : 143).
> L'acte illocutoire est l'acte effectué en disant quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose (1970 : 113).

2. IMPORTANCE THÉORIQUE :

2.1. Au plan linguistique, l'hypothèse sur le fonctionnement des langues que représente cette reconnaissance des fonctions des énoncés dans le discours entraîne un certain nombre de conséquences dont on peut dès à présent essayer de mesurer l'importance.

Les descriptions linguistiques strictes auxquelles on a procédé jusqu'ici sont, pour la plupart (et surtout en ce qui concerne les

descriptions grammaticales) (2), fondées sur l'analyse d'énoncés extraits de la situation dans laquelle ils ont été produits. N'entre par conséquent en ligne de compte, pour toutes les analyses non strictement formelles, que le sens littéral de ces énoncés, l'a priori fondamental étant que les énoncés produits par les locuteurs sont le résultat d'un certain nombre d'opérations visant à une pure et simple transmission d'information. Quant à l'information transmise, elle est directement constituée par l'apport sémantique des unités qui composent l'énoncé (unités lexicales et grammaticales).

Même en ce qui concerne les énoncés impératifs, exclamatifs ou interrogatifs, dont il semble impossible de ne pas reconnaître la fonction spécifique dans le discours, cette fonction est en quelque sorte 'neutralisée' dans la description dans la mesure où l'on ne retient de ces énoncés que la forme syntaxique, en la dissociant de la fonction (3).

Or l'étude des valeurs illocutoires montre en fait que, dans une grande proportion des cas, la relation texte/fonction est non pas directe mais 'oblique', et que ce qui est informatif ce n'est pas le texte en tant que tel, mais le rapport texte/locuteurs, ou texte/situation.

Doit-on alors en conclure que toutes les recherches linguistiques menées jusqu'ici sont à reprendre, et que toutes les descriptions sont illégitimes?

(2) Les grammaires génératives transformationnelles, en particulier, se fondent explicitement sur des énoncés hors contexte et hors situation. cf. RUWET, N. : *Introduction à la grammaire générative*, Paris Plon, 1967, p. 19 : «A l'exemple de Chomsky, je m'en tiendrai à l'étude des phrases isolées, excluant toute référence au contexte».

Mais cf. BENVENISTE, E. : «Le langage et l'expérience humaine», in *Problèmes du langage, Diogène*. Paris, 1966 : «Hors du discours effectif, le pronom n'est qu'une forme vide, qui ne peut être attachée ni à un objet, ni à un concept. Il reçoit sa réalité et sa substance du discours seul».

Quant aux descriptions lexicales, celles qui font intervenir le contexte, sans faire intervenir la situation d'ailleurs, sont presque toutes des descriptions psycholinguistiques. Cf. SLAMA-CAZACU, T. : *Langage et contexte*, La Haye, Mouton, 1961 ; DUBOIS J. et IRIGARAY L. : «Approche expérimentale des problèmes intéressant la production de la phrase noyau et ses constituants immédiat», *Langages* 3, Sept. 1966, Didier Larousse, 90-125.

(3) Les difficultés, voire les contradictions, qu'une telle conception entraîne dans l'analyse de certains phénomènes pourraient d'ailleurs porter à croire qu'en ce qui concerne ces cas particuliers de «grammaticalisation» de certaines valeurs illocutoires, l'analyse traditionnelle est à remettre en question. Cf. in HALLIDAY, M.A.K. : *Intonation and Grammar in British English*, La Haye, Mouton, 1967, le problème de l'interprétation de l'intonation en fonction du mode de l'énoncé (en particulier les modes mineurs).

Il est certain que tel n'est pas le cas, même s'il est évident que dans une description linguistique complète il faudra rendre compte non seulement du fonctionnement interne des unités linguistiques, mais aussi de leur fonctionnement externe, dans la communication. Les quelques tentatives faites dans la direction d'une intégration des valeurs illocutoires dans la description des langues, en particulier leur intégration dans la composante centrale d'une grammaire générative, sont des preuves a contrario que la description des énoncés doit être maintenue séparée de celle des fonctions de ces énoncés (cf. Widdowson 1973 et ses références à Postal et à Lakoff). Il s'agit donc davantage de développer l'étude de l'illocution pour compléter les études strictement linguistiques, en s'appuyant d'ailleurs sur ces dernières pour dégager les rapports entre la fonction et la constitution interne de l'énoncé (le problème est de savoir si n'importe quel 'texte' peut être la réalisation de n'importe quelle valeur illocutoire, et inversement).

Cependant, une première réflexion sur les valeurs illocutoires des énoncés montre que certaines analyses linguistiques sont pour le moins partiellement erronées.

C'est ainsi que toutes les descriptions qui ont pour objectif le recensement des diverses réalisations (et leur fréquence relative) de phénomènes tels que l'interrogation (4), ou la négation, reposent sur le principe implicite d'une relation de bi-univocité entre la forme syntaxique de l'énoncé et sa fonction. Ce sont par conséquent soit des descriptions purement formelles qui présentent peu d'intérêt, soit des descriptions trop imparfaites pour être utilisables. Une analyse purement formelle des formes interrogatives en français, par exemple, (inversion, avec 'est-ce que', avec intonation montante) serait quasi inutile puisqu'elle ne comporterait aucune indication sur la signification de ces formes (tout comme serait inutile une analyse des fréquences relatives de l'article défini et indéfini).

D'autre part, une analyse de l'interrogation en français, c.à.d. de la manière dont sont faites les demandes d'information, devrait, pour être valable :

(4) C'est à une telle description que s'est livré un groupe de chercheurs de l'Université d'York sur le «corpus d'Orléans» (corpus d'enregistrements spontanés réalisés à Orléans et dans sa région dans le cadre d'un vaste projet de recherches sur le français parlé).

a. faire intervenir d'autres formes que les formes traditionnellement classées comme interrogatives ; exemple : «*on m'a dit que vous vouliez me voir*» (= vous vouliez me voir ?) ;

b. ne pas négliger le fait que, dans un certain nombre de cas, les formes interrogatives ne sont pas utilisées pour demander de l'information ; exemple : «*Allez-vous bientôt cesser de chahuter ?*» (= cessez de chahuter !).

C'est ainsi également que les études faites sur les niveaux et les registres de langue sont incomplètes : les différentes variétés de langue que l'on peut distinguer se caractérisent non seulement par des différences d'ordre lexical, grammatical, etc... mais également par des différences dans le fonctionnement et dans la réalisation des valeurs illocutoires.

De la même manière, et pour les mêmes raisons, un certain nombre d'études psycho-sociologiques sur les rapports entre le parler d'un individu et son milieu socio-culturel (cf. Bernstein 1964) sont partiellement erronées, dans la mesure où elles ne prennent en considération que les cas où la relation entre la forme et la fonction de l'énoncé est directe, en ignorant totalement les cas de relation 'oblique' (5).

> When we can say what is being done with a sentence, then we will be able to observe how often speakers do it (Labov 1971 : 212).

Au plan pédagogique, la méconnaissance de l'illocution est une lacune encore plus grave. La finalité première de l'enseignement des langues est, depuis quelques années déjà, l'acquisition d'un 'outil de communication'. L'objectif de cet enseignement est donc de faire apprendre la langue (l'outil) et une certaine manière de s'en servir (outil de communication).

Or il faut bien constater que, jusqu'à présent, pour la raison évidente que la linguistique n'avait rien d'autre à proposer, l'on s'est contenté de faire apprendre à construire des énoncés, mais non à les utiliser dans des situations de communication : au mieux tous les étudiants de langue savent construire une phrase interrogative, mais leur a-t-on jamais dit qu'une phrase interrogative pouvait être utilisée pour faire un reproche, et leur a-t-on jamais appris les différentes manières de faire un reproche?

(5) C'est également le cas de certaines analyses des théoriciens de l'information.

L'étude de l'illocution apparaît donc bien comme une condition nécessaire à un véritable enseignement de langue-outil de communication (étude menée parallèlement sur la langue maternelle et sur la langue cible afin de dégager les convergences et les divergences éventuelles).

Il faut toutefois remarquer que ce n'est pas une condition suffisante : bien d'autres éléments interviennent dans l'utilisation de la langue, indépendamment de la fonction de communication (contraintes sociologiques, restrictions stylistiques, etc..).

2.3. La conclusion évidente de ce qui précède est qu'il est à la fois important et urgent de procéder aux analyses psychosociolinguistiques qui conduiront à une meilleure compréhension du fonctionnement des langues dans la communication. Mais il est tout aussi évident que ces analyses d'un type nouveau se situent dans un domaine, celui de l'utilisation de la langue, où interviennent simultanément des phénomènes nombreux et distincts dont la délimitation et la description posent de multiples problèmes méthodologiques.

II. *Problèmes méthodologiques :*

S'il est relativement aisé de donner une définition générale de l'illocution, de délimiter en quelque sorte le champ d'investigation, il est beaucoup moins commode d'isoler et de décrire les valeurs illocutoires et d'en définir le fonctionnement.

1. Délimitation des valeurs illocutoires :

Il y a trois séries de facteurs à prendre en considération au moment d'isoler les valeurs illocutoires : la diversité des phénomènes qui apparaissent concurremment dans l'énoncé, la diversité des valeurs illocutoires et la diversité des réalisations de ces valeurs.

1.1. Diversité des phénomènes :

1.1.1. Considérons les énoncés suivants, tous adressés par une mère à sa fille sur une période de quelques mois (6).

(6) Nous ne transcrivons ici que le segment de l'énoncé ; mais il est certain que les phénomènes prosodiques, paralinguistiques et extra-linguistiques dont il a été question au paragraphe 1-3 jouent un grand rôle.

1. *Arrête de claquer les portes, s'il te plaît.*
2. *Arrête de claquer les portes.*
3. *Tu as fini de claquer les portes, oui ?*
4. *Tu veux que je t'aide à claquer les portes ?*
5. *Quand est-ce que tu perdras l'habitude de claquer les portes ?*
6. *Il ne faut pas claquer les portes, voyons.*
7. *Les portes se ferment même quand on ne les claque pas, tu sais.*

Tous ces énoncés ont fondamentalement la même valeur illocutoire, l'une des plus simples à isoler : ce sont des ordres. Leur comparaison montre à l'évidence que la valeur illocutoire n'est pas la seule information 'oblique', c.à.d. la seule information non directement apportée par les unités constitutives de l'énoncé, que l'interprétation dans la situation de communication permet de déceler.

Les exemples 1 et 2, dans lesquels l'illocution se présente à l'état le plus 'pur', se différencient essentiellement par l'intensité de la valeur illocutoire, c.à.d. par la force avec laquelle l'ordre est donné : on dira, par exemple, que dans 2 l'ordre est exprimé de manière plus péremptoire, plus 'sèchement'.

Les exemples 3, 4, 5, 6, et 7 se différencient tous des deux premiers par la 'qualité' de la valeur illocutoire, c.à.d. par les modalisations affectives qui viennent 'colorer' l'ordre transmis :

— dans 3 et 4, le locuteur exprime simultanément son désir impératif de voir son interlocuteur modifier son comportement et son agacement devant ce comportement (à noter qu'entre 3 et 4 il y a probablement la même différence de force qu'entre 1 et 2, mais force de l'agacement cette fois-ci) ;

— dans 5, la modalisation affective est de l'ordre du découragement ;

— dans 6 et 7, il s'agit d'une coloration qui se situe sur l'échelle des sentiments qui va de l'amour à la haine : ces énoncés apportent une nuance supplémentaire de 'gentillesse' qui a pour effet de tempérer l'ordre mais qu'il faut distinguer de la force de la valeur illocutoire dont il a été question à propos de 1 et 2 ;

— 7 présente en outre cette particularité qu'il fait intervenir ce que l'on pourrait appeler une «relation de plaisanterie» entre les interlocuteurs, ce que les six premiers ne faisaient pas : A fait comme si B ne savait pas que les portes se ferment même quand on ne les claque pas, tout en sachant que tel n'est pas le cas et demande à B d'entrer dans le jeu et pour un instant de faire comme si c'était le cas.

Tous ces exemples illustrent certains des phénomènes qui se présentent en même temps que l'illocution dans l'acte de discours (speech-act) et qui rendent souvent très difficiles l'interprétation

des énoncés et la reconnaissance de la valeur illocutoire. Il n'est pas toujours possible de séparer nettement la valeur illocutoire des diverses modalisations dont nous venons de voir quelques exemples. Ainsi, comment être sûr qu'un énoncé tel que : «*Continue de claquer les portes*» est une menace ou simplement un avertissement quelque peu agressif ? L'ordre, la demande, la prière et la supplication (de faire quelque chose) doivent-ils être considérés comme quatre valeurs illocutoires différentes, ou comme une seule valeur avec trois modalisations différentes? Ce sont là des problèmes auxquels on se heurte constamment dans l'analyse.

1.1.2. Considérons maintenant l'énoncé suivant :

«*Noublie pas de claquer celle de la cuisine !*»

Cet exemple a ceci de spécifique que s'y surimpose à la valeur illocutoire non plus une modalité affective, mais une modalité expressive, l'ironie. Celle-ci a non seulement pour effet d'inverser l'interprétation de la valeur illocutoire (ordre négatif et non positif ; de la même manière une approbation deviendrait une désapprobation ; etc...), mais en affecte également l'intensité et la qualité.

Les différentes modalités expressives, c.à.d. en quelque sorte les différentes manières de s'exprimer (ironiquement, métaphoriquement, par énigmes, par sous-entendus ; le mensonge, etc...) ont pour résultat de rendre les énoncés plus «opaques» quant à leur valeur illocutoire, et exigent du chercheur une très bonne connaissance de la situation et des interlocuteurs de l'acte de communication.

1.1.3. Considérons enfin l'énoncé suivant, relevé dans le hall d'entrée d'un hôtel :

On est prié de bien vouloir refermer les portes sans bruit.

Cet énoncé permet de mettre en relief un phénomène dont il n'avait pas été question jusqu'ici, celui de la dimension sociale des actes de discours. Toute communication est une mise en relation de deux ou plusieurs interlocuteurs, et cette mise en relation obéit à un certain nombre de conventions (tout comme les mises en relation non verbales : comportement en société). Nous avons donc affaire ici à une troisième dimension d'interprétation des énoncés, celle des rapports des interlocuteurs entre eux : rapports de supérieur à inférieur, d'inférieur à supérieur, d'égal à égal ;

rapports d'amitié, d'antagonisme ; rapports de familiarité, etc...

Ainsi notre exemple est une prière, conforme aux rapports 'normaux' direction d'un hôtel/clients (7). Mais si cet énoncé était adressé par un patron de café à un de ses clients fiers-à-bras il faudrait l'interpréter comme une provocation.

1.1.4. Idéalement, par conséquent, les valeurs illocutoires devront être analysées, dans un premier temps, indépendamment des modalités affectives, des modalités expressives, et des modalités d'ordre social qui interviennent simultanément dans l'acte de discours. Mais il sera ensuite nécessaire de tenir compte des interactions éventuelles entre les valeurs illocutoires et ces modalités : les modalités se limitent peut-être mutuellement et limitent peut-être à leur tour le fonctionnement des valeurs illocutoires. En d'autres termes, toutes les combinaisons théoriquement possibles ne sont peut-être pas réalisables : c'est l'hypothèse que nous ferions si nous disions, par exemple, qu'à partir d'un certain degré sur l'échelle affective amour-haine la valeur illocutoire 'promesse' est remplacée par la valeur illocutoire 'menace'.

1.2. Diversité des valeurs illocutoires :

La grande diversité des fonctions que peuvent remplir les énoncés dans l'acte de communication est à l'origine d'une seconde série de problèmes méthologiques.

1.2.1. En ce qui concerne la variété des valeurs illocutoires, elle est directement proportionnelle à la diversité des objectifs qu'un locuteur peut poursuivre dans un acte de discours. Ces objectifs 'perlocutoires' (8), c.à.d. ces résultats escomptés des actes illocutoires, peuvent être, par exemple :

— la modification du comportement de l'interlocuteur, depuis la modification de ses actes (cessation, reprise, poursuite ou entreprise d'une action mais aussi d'une conduite verbale) — d'où l'ordre, la persuasion, l'incitation, le défi, la demande d'information, etc... — jusqu'à la modification de son état affectif ou cognitif — d'où le compliment, la consolation, l'humiliation, la démonstration, l'élucidation, etc...

— l'établissement de relations avec l'interlocuteur — d'où l'accueil, le rejet, la déférence, l'intimidation, etc...

(7) Il faut bien préciser ici 'normaux' : s'il se trouvait que les clients de cet hôtel soient des personnes d'un rang social très élevé (rapports non 'normaux' avec la direction de l'hôtel), l'énoncé serait interprété comme une insolence, voire comme une insulte.

(8) Terme emprunté à AUSTIN 1970.

— la proclamation d'une prise de position personnelle : jugement porté sur autrui — approbation, censure, accusation — ; jugement porté sur soi — excuse, justification — ; expression d'un avis personnel — affirmation, déclaration d'intention, argumentation — etc...

1.2.2. Dans l'état actuel des connaissances, il est assez difficile de définir l'éventail complet des valeurs illocutoires, mais il semble vraisemblable qu'une organisation hiérarchique de ces valeurs pourra être établie montrant, comme nous l'avons fait ci-dessus, qu'il est possible de ramener à quelques grandes catégories générales la diversité des phénomènes de base par une succession de regroupements intermédiaires (obtention probable d'une structure en arbre).

Cependant, tant que cette organisation hiérarchique n'aura pas été définie, la délimitation des valeurs illocutoires restera problématique, dans l'incertitude où l'on sera de savoir à quel niveau de l'organisation on se situe, et si tous les niveaux ont bien été explorés.

Si, par exemple, il existe une ordination des valeurs défi, incitation (= invitation à agir), et demande de confirmation, telle qu'à un degré inférieur toute demande de confirmation puisse être envisagée comme une incitation, et toute incitation puisse être envisagée comme un défi, il faudra s'assurer, devant un énoncé donné, que l'on a bien envisagé tous les degrés, et que l'on ne s'est pas arrêté à un degré intermédiaire. Ainsi, «*tu n'arrives pas à soulever cette pierre ?*» sera peut-être un défi («je te parie que tu n'y arrives pas»), même s'il est également possible de l'interpréter comme une incitation («essaye de la soulever») ou comme une demande de confirmation («est-ce vrai ?»), ce qu'il sera peut-être dans d'autres cas. C'est tout le problème de la reconnaissance des termes primaires de la description.

1.3. Diversité des réalisations :

1.3.1. La grande diversité des réalisations possibles des valeurs illocutoires (comme le montrent en partie les exemples déjà cités) tient à la fois au fait qu'une même valeur peut être 'véhiculée' par de multiples énoncés différents, et qu'un même énoncé peut 'véhiculer' différentes valeurs illocutoires. Même les cas de 'semi-grammaticalisation' (formes interrogative, impérative, exclamative en particulier) doivent être analysés avec soin dans la mesure où il n'y a pas de relation bi-univoque entre ces formes et les valeurs illocutoires 'correspondantes'.

Existe-t-il cependant des indications formelles ou sémantiques

régulières qui puissent faciliter la délimitation des valeurs illocutoires (constantes au niveau des choix lexicaux, syntaxiques, prosodiques, constantes sémantiques ...)? En d'autres termes, existe-t-il des lois qui régissent les possibilités d'expression des valeurs illocutoires? C'est une des hypothèses qui sous-tend l'analyse de l'illocution, et que l'analyse devra confirmer ou infirmer (*).

1.3.2. Un autre aspect de la diversité des réalisations dont il faut tenir compte est celui du domaine textuel des valeurs illocutoires. On constate en effet que les unités linguistiques conventionnelles, que ce soit la proposition, la phrase ou le groupe tonique, ne correspondent aucune à l'unité nécessaire pour la description des fonctions des énoncés dans la communication. La dimension et la structure de la réalisation d'une valeur illocutoire sont très variables, de la proposition mineure (réponse elliptique, par exemple) au paragraphe et même au texte complet.

Le problème méthodologique est ici de savoir si une séquence donnée d'énoncés est la réalisation d'une seule valeur illocutoire, ou d'une valeur illocutoire répétée.

> Exemple : «*Si je t'entends encore une fois claquer la porte, gare à toi. Et ce ne sera pas la peine d'essayer de me faire croire que tu n'y es pour rien. Continue et tu verras. Je te promets que tu t'en repentiras*».

Dirons-nous que nous avons affaire à quatre menaces consécutives, ou à une seule menace développée sur quatre phrases? Ceci montre bien que l'analyse du fonctionnement des valeurs illocutoires dans la communication doit être envisagée dans un système d'unités de référence différent de celui des analyses linguistiques. Ce système reste à définir (10).

2. Description des valeurs illocutoires :

Les valeurs illocutoires ayant été plus ou moins empiriquement

(9) Cf. Labov 1971 : 208 : «(there are) .. many rules of interpretation which relate 'what is said' — questions, statements, imperatives — to 'what is done' — requests, refusals, assertions ... and so on». Et Labov ajoute : «There are no simple one-to-one relations between actions and utterances...».

(10) Cf. Hymes 1972. Hymes propose une taxonomie sociolinguistique qui pourrait être considérée comme une bonne base de départ. Ses unités sont : 'speech community' — 'speech situation' — 'speech event' — 'speech act'.

isolées, il faut ensuite les décrire, c.à.d. en dégager les traits pertinents (éléments du discours textuels et non textuels) qui permettront non seulement d'en donner une définition précise, mais constitueront en même temps la base des règles de leur fonctionnement.

Un certain nombre de tentatives de description ont déjà été faites : aucune n'est encore satisfaisante.

2.1. Austin (11) se propose de définir l'acte illocutoire en définissant la manière dont la locution est employée :

> «nous posons une question, ou répondons,
> nous donnons un renseignement, une assurance ou un avertissement,
> nous annonçons un verdict, une intention,
> nous prononçons une sentence,
> nous faisons une nomination, un appel, une critique,
> nous identifions ou fournissons une description,
> etc...»

Il se borne ensuite à constater que «... les circonstances d'une énonciation jouent un rôle très important et ... les mots doivent être 'expliqués' pour une bonne part par le contexte où ils sont destinés à entrer, ou dans lequel ils sont prononcés, de fait, au cours de l'échange linguistique», sans envisager la manière dont «les mots doivent être expliqués». Cela le conduit en définitive à établir cinq classes d'énonciations en fonction de leur valeur illocutoire :

«1. Verdictifs	(un verdict est rendu par un jury, un arbitre, un juge — estimation, évaluation, appréciation ...)
2. Exercitifs	(exercice de pouvoirs, de droits, ou d'influences — nommer, voter, commander, consulter, avertir ...)
3. Promissifs	(promesse, prise en charge de quelque chose ; ces énonciations nous engagent à une action)
4. Comportatifs	(attitudes, comportements sociaux — excuses, félicitations, recommandations, condoléances, défis)
5. Expositifs	(permettent l'exposé — je réponds, je démontre, je concède, j'illustre, je pose ...)»

Sa description des valeurs illocutoires consiste par conséquent en une simple énumération de ces valeurs.

(11) AUSTIN 1970 : huitième et douzième conférences.

2.2. Soskin et John (1963) décrivent les différents types de relations qui peuvent lier les valeurs illocutoires et leurs réalisations linguistiques. Les catégories qu'ils établissent ne répondent donc qu'en partie seulement au problème de la description des valeurs illocutoires ; elles sont en outre très incomplètes.

Exemple : types de relation entre la valeur 'demande' et les réalisations possibles (le locuteur demande à son interlocuteur de lui prêter un manteau) :

«structone»	: it's cold today
«regnone»	: lend me your coat
«signone»	: I'm cold
«metrone»	: that looks like a warm coat you have
«expressive»	: Br-r-r
«excognitative»	: I wonder if I brought a coat

2.3. Searle et Labov proposent des types de description beaucoup plus adéquats, qui font intervenir à la fois le contenu propositionnel de l'énoncé, les interlocuteurs de l'acte de communication (mais uniquement en tant qu'interlocuteurs, c.à.d. qu'acteurs 'verbaux'), et certains aspects de la situation de communication (situation dans son sens le plus large). Mais tous deux envisagent uniquement les énoncés qui représentent le plus directement les valeurs illocutoires (impératif pour l'ordre, par exemple ; le «regnone», dans la terminologie de Soskin et John), et ces cas sont loin d'être les plus fréquents. La démarche de Labov, en outre, ne s'applique qu'à quelques valeurs illocutoires très particulières (objectif perlocutoire de modification d'une conduite verbale ; cf. *supra*).

Exemples : Searle (1969) : la description qu'il donne de l'avertissement, par exemple, trop longue pour être reproduite ici, s'applique si l'énoncé est, par exemple, «*Ils vont tomber*», mais non si c'est «*J'en connais qui sont tombés en grimpant sur des échafaudages comme le tien*».

Labov (1971) : «given two parties in a conversation, A and B, we can distinguish as 'A-events' the things that A knows about but B does not ; ... The rule then states : If A makes a statement about a B-event it is heard as a request for confirmation».

2.4. Cette difficulté de décrire les valeurs illocutoires tient donc en grande partie à la difficulté de déterminer les catégories d'ob-

servation de l'illocution. On peut faire l'hypothèse que ces catégories résulteront de la combinaison de catégories linguistiques, psychologiques et sociologiques, étant donnée la nature du phénomène, mais il faut bien constater que cet aspect du problème n'est pas un de ceux qui restent le moins à explorer.

3. DÉFINITION DU FONCTIONNEMENT DES VALEURS ILLOCUTOIRES :

Le grand problème à ce niveau est de savoir jusqu'où peut être poussée la systématisation, la généralisation. Au niveau de la réalisation des valeurs illocutoires (structure syntaxique, contenu sémantique, prosodie, éléments paralinguistiques et extra-linguistiques des énoncés, et relation de ces énoncés avec la valeur illocutoire), comme à celui de la structure séquentielle des valeurs illocutoires dans la communication, il est nécessaire de faire le postulat de l'existence de lois qui régissent le fonctionnement de l'illocution. Mais est-il bien certain que toutes les manifestations de l'illocution, et tous les aspects de l'illocution, soient ainsi régis («rule-governed») ?

Comme pour toute recherche dans un domaine nouveau, la démarche devra vraisemblablement consister à procéder par approximations successives, sans vouloir dès le départ énoncer des règles qui rendraient compte de l'ensemble des phénomènes observables. Une telle démarche 'réaliste' présentera certainement plus d'avantages que d'inconvénients.

Ainsi, en ce qui concerne les réalisations des valeurs illocutoires, on sera amené, par exemple, dans un premier stade, à ne considérer que les cas figés et semi-figés (discours répété) en délaissant les cas de liberté totale (discours en train de se créer).

En ce qui concerne la structure séquentielle des valeurs illocutoires, c.à.d. en fait la structure des séquences d'actes illocutoires, l'on se contentera, peut-être, dans un premier temps, d'analyser les cas où la structure de l'échange verbal (séquence des interventions des locuteurs) est figée (12).

4. CONCLUSION

Ces considérations sur la détermination et sur la description des valeurs illocutoires, et sur la définition du fonctionnement de

(12) Un bon exemple d'analyse de la structure de l'échange verbal est fourni par SCHLEGLOFF (1972). Dans cet article, Schlegloff analyse, en particulier, la structure des débuts de conversations téléphoniques.

l'illocution, nous ont permis de dégager la problématique de la recherche sur l'illocution et de souligner, à propos de chacun des aspects dont l'analyse devra rendre compte, les difficultés méthodologiques qu'il faudra surmonter pour mener à bien cette recherche. Elles nous ont permis également de faire quelques hypothèses aussi bien sur la nature du phénomène et sur son fonctionnement que sur les méthodes les plus propres à favoriser l'analyse. Mais la nécessité même dans laquelle on se trouve d'avoir à formuler de telles hypothèses montre à quel point le domaine de l'illocution reste encore très largement inexploré.

III. *Problèmes pratiques :*

Un certain nombre de remarques restent à faire sur les problèmes pratiques, en grande partie liés à la constitution du corpus de recherche, que pose l'analyse de l'illocution.

1. Si l'on veut analyser un éventail de valeurs illocutoires le plus large possible, il est indispensable de pouvoir disposer d'un corpus d'enregistrements sonores d'échanges verbaux faisant intervenir deux et plus de deux interlocuteurs. Ce corpus sera nécessairement très important dans la mesure où devront être aussi variés que possible :

a. les situations de communication,
b. les types d'interlocuteurs et les types de relations interpersonnelles (afin, en particulier, qu'interviennent autant de modalités expressives, affectives et d'ordre social que possible),
c. les thèmes des échanges verbaux (afin que le corpus comporte le plus grand nombre possible de valeurs illocutoires),
d. les réalisations des valeurs illocutoires (autant de réalisations différentes que possible pour une seule et même valeur).

Les enregistrements sonores, en tant que tels, demandent une assez longue préparation technique, si l'on veut obtenir une qualité acoustique satisfaisante, tout en respectant le caractère spontané de l'échange verbal.

2. Pour que le corpus ainsi constitué soit utilisable pour une recherche sur l'illocution, il est nécessaire que chaque enregistrement sonore soit complété par des renseignements non seulement sur les situations de communication et les interlocuteurs, mais sur tous les phénomènes extra-linguistiques pertinents sans lesquels l'interprétation des textes serait impossible. Ceci impose en fait qu'à défaut de pouvoir définir avec

suffisamment de précision la nature des renseignements indispensables, le corpus soit constitué par le chercheur lui-même.

3. Afin de faciliter l'exploitation du corpus (limitation du temps de manipulation, en particulier), il est nécessaire que tous les enregistrements soient transcrits aussi fidèlement que possible. Ceci pose le problème de la transcription de tous les éléments prosodiques et paralinguistiques (13).

La simple constitution d'un tel corpus prend un temps considérable, sans commune mesure avec la constitution d'un corpus écrit.

4. Un dernier problème pratique posé par l'analyse de l'illocution est constitué par l'absence d'une métalangue descriptive adéquate. L'utilisation de termes courants tels que 'demande', 'contradiction', 'prière', etc... pour désigner des phénomènes très spécifiques n'est bien souvent qu'une solution très approximative qui n'est pas sans poser des difficultés : elle rend parfois même impossible l'échange d'information entre chercheurs. Elle ralentit considérablement l'analyse dans la mesure où l'ambiguïté des termes retenus ne favorise pas la clarté et la précision des résultats obtenus.

Comme nous venons de le montrer, les recherches sur l'illocution, c.à.d. les recherches sur la fonction des énoncés dans la communication, commencent seulement à être entreprises : peu d'études sont encore venues éclairer ce phénomène et leur grande disparité, due en particulier à la diversité des horizons d'où proviennent leurs auteurs, montre l'ampleur de la tâche qui reste à accomplir. La presque totalité des problèmes fondamentaux de ce domaine de recherche reste à résoudre, depuis la détermination des valeurs illocutoires et leur séparation de toutes les modalisations qu'elles peuvent subir dans l'acte de discours jusqu'à leur description, à la définition des rapports énoncés/fonctions et à la systématisation de leur fonctionnement.

Ces recherches se situent au carrefour de plusieurs disciplines parmi lesquelles la linguistique, la psychologie et la sociologie jouent un rôle primordial, sans que pour autant les réponses aux questions posées se trouvent dans aucune d'entre elles. De ce fait,

(13) Le lecteur aura pu constater à quel point la non transcription de ces éléments rend les énoncés cités ambigus.

ces recherches, importantes pour notre connaissance du fonctionnement des langues naturelles, capitales pour la pédagogie des langues vivantes, présentent un grand intérêt épistémologique.

Sur un plan pratique, elles prouvent une fois de plus la nécessité d'une collaboration étroite entre chercheurs d'horizons divers, depuis les linguistes et les pédagogues jusqu'aux chercheurs qui se préoccupent de décrire les phénomènes para- et extra-linguistiques, et de mettre au point des systèmes de transcription fidèles et maniables.

Et l'on peut affirmer avec certitude que les recherches dans le domaine de l'illocution progresseront dans la mesure où progresseront les recherches dans tous les domaines qui intéressent la communication verbale et non verbale.

Bibliographie

AUSTIN, J. L. (1970) : *Quand dire c'est faire*, trad. de G. Lane, Paris, Seuil.

BERNSTEIN, B. (1964) : «Elaborated and Restricted Codes : their Social Origins and some Consequences», *American Anthropologist* 66/6, part II, p. 55-69.

ERVIN-TRIPP, Susan (1972) : «On Sociolinguistic Rules : Alternation and Cooccurrence», dans GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (éds) : *The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

FISHMAN, J. (1972) : «Domains and the Relationship Between Micro- and Macrosociolinguistics», dans GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (éds) : *The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (éds) (1972) : *The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

HYMES, D. (1972) : «Models for the Interaction of Language and Social Life», dans GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (éds) : *The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

LABOV, W. (1965) : «On the Mechanism of Linguistic Change», *Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics*, 18, p. 91-114.

LABOV, W. (1971) : «The Study of Language in its Social Context», dans FISHMAN, J. (éd.) : *Advances in the Sociology of Language* I, La Haye, Mouton.

SEARLE, R. L. (1969) : *Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, University Press.

SOSKIN, W. F. et JOHN, V. (1963) : «The Study of Spontaneous Talk», dans BARKER, R. G. (éd.) : *The Stream of Behaviour*, New York, Appleton.

WIDDOWSON, H. G. (1973) : «Directions in the Teaching of Discourse», dans CORDER, S. P. & ROULET, E. (éds) : *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier.

AN APPROACH TO TREATING EXTRATEXTUAL FUNCTION IN A LANGUAGE TEACHING SYLLABUS

CHRISTOPHER N. CANDLIN
(University of Lancaster)

0.1. Applied Linguistics at this time is considerably engaged in exploring the communicative aspects of language learning and language performance with the especial goal of enabling the learner to select and modify his language with his interlocutor in mind and to understand what his interlocutor has in mind. This interest is evidenced by the pedagogical alternatives (1) put forward to grammatical and situational syllabuses, and linguistically with the recognition that investigations of available sequences in language must not only take into account the grammatically possible but also the social motivation for choices among the alternatives within the process of communication.

Such a process will involve actors holding particular beliefs and striking certain attitudes within a variety of roles. In that they will be talking to mean, their verbal purposes are central, modified by the above constraints and that of the settings in which they are realised linguistically. In terms of language description we accept as a result that the meaning of 'knowing a language' has been extended ; utterances are to be seen as social acts which exercise effects on the actions and utterances of interlocutors. In terms of language teaching the requirement for syllabuses and materials is that they should lead the learner to be able to transmit information factually and emotionally and to be able to use language instrumentally to get things done.

(1) I have objections to the notion that 'communicative' syllabuses are to be interpreted as excluding *form* and *situation* or that *communicative function* is merely an adjunct. As Allen (1973) points out, the need is to integrate text, code and discourse.

There is, of course, a considerable body of literature investigating the nature of such linguistic interaction, and categories such as *style*, *register*, *variety* have received extensive treatment both linguistically and pedagogically. More recently, however, criticism has been levelled at the 'static' nature of these categories, in the realisation that the dynamic nature of communication could not be fully treated by a taxonomy of 'significant markers' linked to a static set of cooccurrence rules. In response to this criticism there have been developments in a number of linguistic disciplines, stylistics, sociolinguistics and semantics, to develop rule systems capable of handling discourse. Such investigations have emphasised the importance of the philosophical notion of the 'speech act' and linked to this has come a resurrection of rhetoric through the study of language function. What we have, then, is a number of variables of linguistic interaction which are of considerable potential interest to the Applied Linguist concerned with problems of syllabus design.

0.2. Of the variables indicated above, I want, rather artificially, in this paper to concentrate on *language function* (2), and for two important reasons. Firstly, the idea of 'function' as an expression of 'speaker's intent with the language' lies at the centre of what has been termed 'communicative teaching', and secondly, because I believe that the treatment of language function proposed, for example by Halliday (1972) in the context of his discussion of "sociological semantics", provides an opportunity for the integration of form and social meaning which I see as the major task for both grammars and pedagogical materials.

The first section of the paper treats the example of a course in English Study Skills for overseas graduate students entering educational institutions in Britain, particularly in the areas of science, technology and business studies (Candlin, Kirkwood, Moore, 1973). The problem of handling the language input to such courses centred on language function forms the subject of

(2) I realise that the term 'language function' conceals a basic ambiguity : it is possible to talk of intrinsic 'grammatical' function and extrinsic social or personal function, broadly the needs and demands served by language in use. For the most part, I restrict this paper to the applied linguistics of the second interpretation except where, as a hope for the pedagogical future, I suggest the integration of both interpretations in materials and syllabuses.

the second section ; here a return is made in particular to an evaluation of the pedagogic application of the Hallidayan proposals for integrating semantics and social meaning in a linguistic description.

1.0. It is unfortunate that the association of syllabuses incorporating extrinsic and extratextual function with specialised adults learners (Wilkins 1972) has led to an assumption that it is inappropriate to conceive of such syllabuses for beginning learners of a language. I do not regard the arguments of cultural inaccessibility, properly raised by Widdowson (1973), as being arguments in favour of demanding entry experience in a language as a prerequisite for communicative study. Indeed, there have been some attempts (Candlin 1972) and in greater detail (Sealey 1972) to indicate that this demand need not be so at all. In exploring, for example, the linguistic and pedagogic implications of the function *choosing*, Sealey demonstrates how the varied linguistic realisations of the function can be exploited in the transactions of the primary classroom.

Given that our prime interest in this paper is to take illustrations from the language-learning world of the adult specialist, there might be little reason a priori to suppose any great connection between the primary school learner of EFL and the student from overseas of science and technology in an University environment in Britain. The latter, it would be argued, is most frequently a learner in transition, not a novice ; he is between English seen as a formal system to be learned by illustrative drill and English seen as a communicative medium through which complex intellectual material has to be grasped, assessed and reacted to. One cannot, I think, conclude from this that every learner has in some sense to master the code before he can be permitted to engage in messages. There would appear little difference between primary pupil and graduate student in terms of their needs to verbalize observations, indicate patterns and discover relationships through language. Discounting here other variables of role, status, attitude and topic, we could plausibly add the need to choose to the scientist's needs to hypothesize, define, quantify, evaluate, differentiate and conclude. The *choosing* remains constant ; it is the expression of the *choosing* which varies with the setting and the interlocutors.

One of Austin's comments on performatives was to the effect that at least some talk can be analysed as the doing of activities rather than merely the reporting of activities. This seems to be very true of language functions within scientific enquiry. To 'differentiate' using language in a scientific context is to perform science. If we wish then to isolate the language functions appropriate to this example it would make sense to begin from the operations of science.

1.1. In a recent paper (Williams 1973) the following schema is proposed :

Level I	*Level II*
Identification	defining
	questioning
Classification	taxonomy
	matching
	differentiating
Analysis	evaluating
	generalizing
	measuring
	simplifying
	disambiguating
	concluding
	testing
	predicting
Development	observation
	interaction
	causality
	influence
	change of state
Description	evidence
	inference
	hypotheses
	experiment
	models
	theories
	states
	processes
	quantification
	explanation
	instruction

Now such a schema can only be the beginning of a didacticisation process since , as Williams points out, it contains much overlapping and cooccurrence of functions and there is no attempt to allocate more delicately particular functions to particular branches of science or specializations. It is not, however, a difficult matter of syllabus design to propose, for example, a language laboratory strand within the context of a whole course which would take a set of such functions and expound them linguistically through a number of subject-specific themes into a block of work-units. Such a unit on *Quantification* using a context of population statistics could involve the learner in what Allen and Widdowson (1973) have referred to as information transfer, requiring the learner to compile statistical tables from data presented in lecture mode and to calculate projections from these figures ; to draw graphs and histograms and explicate them orally and in writing etc. Indeed such didactic units exist and have been successfully employed, allowing for a range of communicative exercises and extension activities to practise varied encoding and decoding skills (5).

Fundamental to these didacticisation processes, however, is the input of relevant language and its subsequent incorporation into the teaching materials. Again the task for the primary learner and the advanced remedial learner is in essence the same for the syllabus designer : to present real data idealised to make apparent the intrinsic and extrinsic functions of language, to integrate for the learner the code and message of utterances.

1.2. Turning to the matter of language data to support a preliminary analysis of language function, and using the function-

(5) Cf. Candlin, Kirkwood, Moore 1973/ Allen and Widdowson 1972. In a further paper (Williams 1973b), the unit on quantification mentioned above is set within a series :

Unit	*Function*	*Context*
1	Change of state	Bitumen production
2	Explanation	Principles of rocketry
3	Instruction	Automobile maintenance
4	Evaluation	Town planning
5	Quantification	Population statistics
6	Hypothesis	Evolution

The above, of course, is an example set ; with specific learners such a range of contexts would naturally be reduced to an associative set.

label *questioning* from the schema in 1.1., we can ask how the preparer of materials might go about this preliminary task.

Let us assume that we have taken setting into account and we are especially interested pedagogically in the ways in which *questioning* is carried on in an academic seminar. On the basis of empirical observation a number of ways of questioning might be isolated (4) :

1. (a) Yes/no interrogatives :	Can you begin to see ...?
	Excuse me, may I return to ...?
	Have you seen that sentence before?
	Has this just been discovered ...?
(b) WH-interrogatives :	What is your opinion on ...?
	What is your view concerning ...?
	How do you compare ...?
	Which would be the given information?
(c) Disjunctive interrogatives :	Would one use this proof or is there another method?
	Does this always happen or are there exceptions?
	Can one say that or does it not depend on the circumstances, at the time?
(d) Tag interrogatives :	We can't use this method, can we?
	Network analysis isn't the same as PERT is it?
	It doesn't follow from that that X = y does it ?
(e) Echo interrogatives :	What did you say X's definition was? X says what?
(f) Covert interrogatives :	I don't suppose one could say that.
	I understand A but I don't see how B fits in.
	Perhaps we might go over that again sometime.
	I was interested in what you said about X, although I didn't quite understand Y.

Immediately we begin such a list, in a reasonable attempt to move out from introspection, we are faced in applied linguistics with

(4) *Note* : for this illustration, I have deliberately listed categories on the left in the terms that they typically appear in language teaching manuals. The difference lies only in (a) the real nature of the examples and (b) that the types (a)-(e) appear more frequently in such manuals than does (f).

broadly similar problems as those which would confront sociolinguistic analysis: we have no surety concerning the adequacy of the data, either in terms of range or density of particular forms; and the data is unspecifically organised in terms of the grammatical form of the examples and their illocutionary force as utterances. Furthermore, and this is a difficult point which cannot be gone further into here, we are in danger of falling into the trap of asserting that *questioning* or any other language function is related isomorphically to individual utterances rather than to larger stretches of discourse.

A second stage in the didacticisation procedure might be to examine the purposes that *questioning* serves, perhaps generally, but certainly in the specified setting, as follows:

II. *Purposes of questioning*

(a) to elicit confirmation/refutation
(b) to elicit explanation/non-clarification
(c) to elicit new information
(d) to elicit corroboration
(e) to elicit repetition
(f) to imply agreement/disagreement
(g) to challenge implicitly/explicitly
(h) to refute implicitly/explicitly

(Although it was stated at the outset that the problem of the variables of role and status lay outside the topic of the paper, there is an obvious supplementary need to suggest at least a series of opposition sets under the heading of, say, *modes of expression*. One such opposition might be the 'direct-tentative' cline.)

Stage three would be to examine the realisations of a single purpose from the list above:

III. *Eliciting repetition* (e)

DIRECT ⟵ TENTATIVE

(a) I seem to have missed the point, would you mind going over it again?
(b) I'm not clear about A. Would you mind explaining it again?
(c) Would you mind repeating that please?
(d) Could you please repeat that?
(e) Would you please run through that point again?
(f) What did you say X's definition is?
(g) Why do you think Fillmore is wrong?
(h) What did you say about stress?
(i) X says what?
(j) Suppose what?

A final stage would be to develop a range of pedagogic exercises from the informally organised data. Students could be required for example, to classify individual utterances according to syntactic form, purpose of questioning, mode of expression. "Rhetorical transformations" could then be performed on the data in addition to other "communicative exercises" (Allen and Widdowson 1972).

2.0. There are two major implications which I would wish to draw from this scenario; the first has to deal with the organisation of language data in a pedagogic grammar from which the practical language teaching materials will derive, and the second concerns the way materials and syllabuses can be developed to circumvent obstacles which hitherto have presented themselves to efficient language learning for language use

2.1. Having moved from an assessment of these problems which currently face language learners through an adhoc pedagogic answer, the question still remains of finding an adequate applied linguistic basis for refining considerably such a didactic process.

It is at this point that recent work of Halliday provides the substance of an answer. In his article: "Towards a sociological semantics" (Halliday 1972), Halliday begins from the variety of language uses employed by the adult speaker (the pragmatic units of Stage Two Above), locates them in a range of 'generalized situation types' (the setting of an academic seminar, for example) seeing these as the contexts and 'behavioural settings' where language functions. For any such situation type a range of meaning alternatives lie before the speaker (In my role as seminar participant, and aware of my status relationship and attitude to my peers and to the seminar leader, a restricted range of ways of speaking are open to me). Halliday expresses these options in terms of semantic networks and allows for certain grammatical (linguistic exponents, realisations) options to be 'pre-selected'. The locus of pre-selection for Halliday, is as he points out in a number of articles, the 'macro-functions' of *interpersonal*, *textual* and *ideational*. It is these 'macro-functions' which pull together a variety of otherwise amorphous 'uses' or pragmatic units. In our pedagogic process, therefore, we can begin from the pragmatics of eliciting repetition: in that we seek repetition of some topic or matter we clearly refer to our own experience ("I seem to have missed the point, would you mind going over it again?") and in selecting the linguistic option that we do we signal relationships

to our interlocutors and set up expectations from them (in short we question and expect a response). Finally, the message is encoded in a particular grammar, lexis and phonology.

In this same article, Halliday analyses a number of semantic networks and indicates the directness and indirectness of their contact with the linguistic output. His treatment of the language of 'threatening', in particular, exemplifies the paths and options open to the speaker/hearer. As soon as I declare that it is intentional physical punishment that I threaten, certain formal options are fore-closed and certain remain open. For the native speaker a considerable range of such options will be open ; obviously, for a learner this will not be so. Given the type of formal analysis proposed by Halliday, the writer of materials must make his own selections to an appropriate level of delicacy, subject to a variety of setting-specific constraints of locale and learner and the formal code-learning potential offered by any of the particular utterances in question.

2.2. In a paper to a previous meeting of this Commission (Candlin 1973) I made the point that current language teaching materials presented two major obstacles to the achievement of fluency in learners : firstly, that the language they are asked to learn from is unlike 'real' language because its sentence-illustrating task excludes its proper communicative task as an illustrator of speaker's roles and verbal purposes ; secondly, that the organisation of the linguistic grammars underlying materials had failed to make significant semantic generalisations between varieties of surface structures. As a result, learners have been met with obstacles of an organizational and communicative kind. They have not been aided to organise and relate their often scattered and partial knowledge of the language under study.

Looking again at the didactic process in 1.2. above, it can be seen that, however informally, an attempt can reasonably easily be made to circumvent these obstacles. Stage One gathers a structurally heterogeneous collection of data from a pre-selected setting (5) partially sifts it on formal code grounds, and presents it as a semantic unit. Stage Two accepts that *questioning*, although certainly not expounded by interrogatives only, is nevertheless

(5) I am not ignoring the possibility of a begged question of setting-language predictability ; in this special case the setting has recurrent features and it represents a type into which the language learners will enter.

merely an intermediate communicative stage and that there are further delicate purposes to which *questioning* turns to serve. These relate to what Cicourel (1973) has characterised as : "in uttering we provide continuous instructions to interlocutors such that they can be said to be programming their actions as the scene unfolds" ; they represent in fact language being used instrumentally to get things done. Stage Three returns to the data and expounds the *pragmatic units* of Stage Two, bearing in mind both the influence of variables of role and attitude and particular modes of expression. In addition, as is clear from the examples selected for Stage Three above, code teaching exerts a selective constraint to provide from the expounded utterances leads into what is in the case of these learners, a remedial grammatical/phonological syllabus. Stage Four is the actualisation in materials and practical exercises which derive from the organisation of Stages I-III and have as their purposes to resolve large processable and learnable problems of *choice*.

References

ALLEN, J. P. B. (1973) : "Applied Grammatical Models in a Remedial English Syllabus", in CORDER, S. P. and ROULET, E. (eds) : *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Brussels, AIMAV, and Paris, Didier.

ALLEN, J. P. B. and WIDDOWSON, H. G. (forthcoming) : "Teaching the Communicative Use of English", *IRAL*.

ALLEN, J. P. B. and WIDDOWSON, H. G. (1972) : *Focus on General Science*. Oxford, Oxford University Press.

AUSTIN, J. L. (1962) : *How to Do Things with Words*. London, Oxford University Press.

CANDLIN, C. N. (1972) : *Acquiring Communicative Competence*. mimeo, 32nd Conference of Dutch Philologists.

CANDLIN, C. N. (1973) : "The Status of Pedagogical Grammars", in CORDER, S. P. and ROULET, E. (eds) : *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*. Brussels, AIMAV, and Paris, Didier.

CANDLIN, C. N., KIRKWOOD, J. M. and MOORE, H. (1973) : "Teaching Study Skills in English" (forthcoming).

CICOUREL, A. V. (1973) : *Cognitive Sociology : Language and Meaning in social Interaction*, Harmondsworth, Penguin Books.

HALLIDAY, M. A. K. (1973) : "Towards a Sociological Semantics", in HALLIDAY, M. A. K. (ed.) : *Explorations in the Functions of Language*, London, Arnold.

FAWCETT, R. (1973) : "Language Functions and Language Variation in a Cognitive Model of Communication", in Preprints to the A.I.L.A./B.A.A.L. seminar on *The Communicative Teaching of English*, Lancaster University.

SEALEY, G. K. (1972) : *New Criteria Based on Language Function for Designing Materials for TEFL to Pupils in European Primary Schools*, MA Thesis, Lancaster University.

WIDDOWSON, H. G. (1973): "Two Types of Communication Exercise", in Preprints to the A.I.L.A./B.A.A.L. seminar on *The Communicative Teaching of English*, Lancaster University.

WILKINS, D. A. (1972): "An Investigation into the Linguistic and Situational Common Core in a Unit Credit System" Strasbourg, Council of Europe.

WILLIAMS, R. (1973): *Syllabus Planning and Development in EFL-ST*, Lancaster University M.A. Project. Department of English, mimeo.

WILLIAMS, R. (1973 b): *Language Laboratory Materials in EFL-ST*, Lancaster University MA Project. Department of English, mimeo.

NOTIONAL SYLLABUSES AND THE CONCEPT OF A MINIMUM ADEQUATE GRAMMAR

D. A. WILKINS
(University of Reading)

Anyone who has attended meetings of applied linguists in the last two or three years cannot fail to be very conscious of the fact that the current preoccupation in developing an adequate theory of second language learning is with the importance of the notion of communicative competence. The significance of the work of sociolinguists like Hymes and Labov for second language teaching has been readily accepted by applied linguists and more pedagogically oriented interpretations will presumably be disseminated to the wider language teaching profession as they reach a form suitable for publication.

Just what the new emphasis on communicative aspects of language will have to offer seems to me to remain in doubt. So far, observations about how language works in the social process of communication have been used principally to demonstrate the insufficiency of purely grammatical approaches to language teaching. At the same time informative but largely programmatic analyses have been proposed for particular communicative functions, so that usable but incomplete descriptions of particular aspects of language in use are becoming available. A more comprehensive framework for decision-making is offered by my own proposals for notional syllabuses, but this was designed with a particular situation in mind. Its generalizability remains to be shown and it is, in any case, lacking in linguistic detail and therefore no more than suggestive. In fact it is generally the case that our knowledge of the linguistic realizations of the communicative categories that we propose is decidedly superficial and is rarely the product of any observational research. In short, we have established a field that deserves our attention, but we do not yet know enough about it to see precisely the role it will play in the practical business of teaching languages.

As things stand our knowledge of the *grammatical* systems of language does provide us with a means to structure language learning in a systematic way. Since, it seems to me, language teaching is bound to proceed by means of significant generalizations, it is hardly surprising that, whatever the method, it is usual to adopt as a foundation for learning the approach that most readily makes such generalizations available, that is, a grammatical approach. It is, I think, readily recognized that a situational approach does not offer a genuine alternative to this, its value being limited to certain narrowly specifiable types of learning context. If a notional and functional approach is to be a serious alternative to either of these, it must be able to offer generalizations of equal or greater power. Language teachers would be rightly sceptical of abandoning the partly negotiable currency of the grammatical approach for the crock of gold at the end of the functional rainbow.

How useful then is a notional approach in most teaching situations? The facts of the teacher's life are met with most starkly in the context of the general language course — that is, typically, the school course where from three to five hours a week is devoted to the teaching of the foreign language and where behavioural or functional prediction is difficult, if not impossible. This is where the grammatical/structural syllabus, in whatever guise, has always dominated. How reasonable is it to suggest that because of what we now know about the nature of language in use, we should replace the grammatical syllabus by a notional/functional syllabus? In my view, such a suggestion is decidedly premature. We are quite simply woefully ignorant of the linguistic facts and will remain so for some time to come, so that we would risk causing a reaction against the communicative movement in language teaching by making greater claims for it than we can justify. I suspect that even when we are more knowledgeable about the pragmatics of language, we may still decide that the facts of use are not sufficiently generalizable for them to be suitable as the sole basis for the organisation of the early stages of language learning. But that remains to be seen.

I would therefore be content if, for the present, notional and functional considerations were to be regarded as simply providing another dimension to the existing grammatical and situational parameters — a way of ensuring that general courses do not lose sight of the fact that linguistic forms provide a means

to an end and that the end is communication. Greater concern should be given to seeing that what is learned has communicative value and that what has communicative value is learned, whether or not it occupies an important place in the grammatical system.

The new dimension could prove particularly valuable where the general course is largely remedial in aim (1). Existing approaches to remedial teaching tend to be little more than a repetition of initial teaching procedures. A notional approach can provide a way of developing communicatively what is already known while, at the same time, enabling the teacher to fill the gaps in the learner's knowledge of the language. In either case the learner will have an awareness that he is doing something fresh.

I do not want to examine this any further here, nor do I wish to look at all closely at the idea of approaching the construction of specialized language courses through functional categories. Henry Widdowson has devoted himself particularly to this and is far better able than I am to demonstrate the practicability of a functional approach to courses of this type. Instead I want to devote the major part of this paper to a type of language learning situation where the notional/functional approach has immediate practical value and, indeed, where I believe it would be demonstrably superior to the grammatical syllabus, even though our knowledge of the appropriate language behaviour is inadequate.

High Surrender-Value

A characteristic of the general language course is that the learner commonly does not claim the return on his investment in learning until that learning has been proceeding for some years. He does not expect to be able to use the language communicatively as soon as the learning effort has begun, and since he or she is often in a situation where the occasion to use the language rarely arises, it does not really matter if the development of communicative ability is deferred. The case of the specialist language learner is often distinct in that a general grammatical competence is taken for granted as a starting-point. The specialisation is then developed on this foundation.

(1) This was suggested to me by Keith Mitchell.

There is, however, another context of language learning which is quite different from either of these. This is where the learner above all wants a communicative ability in the target language and wants it from the very day that he starts to learn. He will need a course where what he learns may be said to have *high surrender-value* (2). There will be quite a number of types of language learners that share this characteristic : those attending crash courses of limited duration in a language of which they have no previous knowledge ; those intending to develop an advanced proficiency, but not being prepared to wait for communicative capacity to appear towards the end of a long course ; those who require only a limited functional capacity in the language and are prepared to stop short at this ; learners in the field of continuing education who have something to gain from being able to use the language they are learning at the earliest opportunity ; those learners who need the motivation of being able to see the practical, communicative value of the language being learned. If one accepts that there are such groups of language learners, one should ask how far their needs are satisfied if a course is given a conventional grammatical/structural organization.

The Content of Short-duration Intensive Courses

Let us imagine a group of graduate volunteers being given a three-week course in Malay in preparation for a year's work in Malaysia. Below is an outline of the content and sequence of one such course :

Grammatical Categories :
- Demonstratives
- Pronouns
- Adjectives
- Possessives
- Question words
- Tag questions
- Numbers
- Quantitatives

(2) I first heard this term, derived from the field of insurance, applied to language teaching by Professor Corder some years ago in a lecture given in the Department of Applied Linguistics, University of Edinburgh.

Syntactic Structures : Pronoun + Noun
Pronoun + Adjective
Pronoun + Pronoun
Noun + Noun
Noun modification

Sentence Types : Statement, Question, Negative (throughout)

Functional Categories : Greetings

Notice that up to this stage all sentences are of the copula type and there being no realization of the copula verb in Malay, the category of *verb* has not so far been met. The course then proceeds as follows :

Grammatical Categories : Verbs
Adverbials of time
Time and aspect markers
Prepositions of place
Auxiliary verbs

Syntactic Structures : Intransitive sentences
Transitive sentences
Preposition + noun
Preposition + pronoun etc.

Sentence Types : As above (continuing)

Functional Categories : Commands
Requests
Invitations
Prohibitions

If we assume that the three-week course is designed to produce a communicative capacity *at the end*, the exact sequence will not matter, but we can notice that *Greetings* apart, only at the final point do communicative categories get a mention (By *Question* is really meant the grammatical category *Interrogative*). The syllabus as such is clearly grammatical in organisation and the sentences of the text demonstrate this :

Itu rumah
(That's a house)

Itu bukan kereta
(That isn't a car)

Rumah itu tidak besar
(That house isn't big)

Berapa jam?
(How many hours?)

Berapa hari?
(How many days?)

Berapa orang?
(How many people?)

Ada tiga orang di-sana
(There are three men over there)

Ali ada-kah?
(Is Ali there?)

Mereka tidak ada anak
(They have no children)

Sentences exemplify grammatical structures with some degree of acknowledgement that a useful vocabulary is needed. They rarely have much communicative verisimilitude and they certainly do not perform any communicative function for the individual learner. The communicative categories met at the end of the course provide some attempt to envisage language as a communicative process, but it is difficult to avoid treating the suggested devices as formulae, to be learned like lexical items:

Requests: Tolong buka pinta
(Open the door please)

Tolong berhenti di-sini
(Please stop here)

It would seem that the learner's potential for communication at the end of such a course would be decidedly limited, since it has provided him with little opportunity to express the kind of thing that he must be expected to want to express in real communicative situations. With excellent teaching the learner's command of the grammatical systems will be good, but his command of those things *not* taught will be nil. It would be superfluous to list what is missing, but communication must be hampered, to say the least, when what is known is only part of the system. The problem lies in the fact that creative linguistic ability depends on

knowing the rules of language and a *limited* linguistic ability is more accurately seen as a *partial* understanding of *many* rules than as a *thorough* understanding of a *few* rules. Just *what* someone can communicate, and with what purpose, when they have experienced only a part of the grammatical system is very hard to say. Generally, it is not true to say that certain parts of the grammatical system (rules) provide the means of producing certain types of message. It is possible for some things to have been learned very well and yet, because what is known is a decidedly limited part of the whole system, one's communicative capacity will have remained virtually at zero.

If, of course, the learners in their three-week course did not even get this far — and it is an ambitious programme for the time available — the communicative consequences are even more apparent: no auxiliaries, no prepositions, no markers of time ....?

On the other hand if the structuring of language content had been notional and functional, then all language taught could have been of maximal communicative value. To take the categories suggested in my framework for a notional syllabus, one might have sought to include the following:

Time:	Points of time, days, hours, dates Time relations: past, present and future time
Quantity:	Numerals Limited range of quantifiers
Space:	Prepositions to express place and movement
Case:	A means of expressing notions of *agent, object, dative, locative,* also *predicative*
Deixis:	Person deixis (pronouns) Possibly place deixis
Modality:	Volition (intention, wish) Command, prohibition Permission
Discipline and evaluation:	Pardon (or forgiveness), apology Appreciation
Suasion:	Warning, directing, inviting

Argument: Stating, questioning, requesting, agreeing (disagreeing?) negating, declining

Rational enquiry and exposition: —

Personal emotions: Pleasure

Emotional relations: Greetings
Gratitude

Interpersonal relations: Consultative style
Politeness

The aim is not so ambitious as may appear from the length of this list, since several of these categories may be realized within the same sentence/utterance. For example, a single sentence may have a pronoun subject (realizing *agent* and part of the category of *person deixis*), may indicate both *time* and *place*, may express an *intention* and may have the utterance function of *stating* or *reporting*. This does imply, of course, that individual pieces of language will contain far more that is new to the learner than is normally thought desirable in teaching and far greater diversity and heterogeneity in the course as a whole. What is gained is that the learner has means to express the most fundamental elements of propositional content and can perform some of the most urgent social functions of language (§). His mastery of the grammatical devices he is using will, of course, be far from complete. The approach makes it almost inevitable that partial rather than whole

(§) Henry Widdowson made the point in discussion that it is precisely "the most urgent social functions of language" that the learner is likely to acquire through his everyday contact with the language in use and that therefore this need not be the objective of an introductory language course. I would accept that there is some truth in this. However, I would argue that even in a course that has a largely communicative orientation grammatical functions are not to be ignored. Unless learning of the grammatical system is begun, the learner will have no foundation on which further learning can be based once he is in the language community. It must be the aim, even of an introductory course, to create the conditions for communicative and grammatical facts to be learned simultaneously. In addition I think one can distinguish between what it is necessary that someone should learn and what it is desirable that he or she should learn. Since English is used as a second language in Malaysia, unavoidable Malay-medium social contacts may be rather few. Learning imposed by the situation may, therefore, be strictly limited. It is obviously very desirable that any volunteer should have a communicative capacity that goes beyond this minimum. The best way to ensure this will be by means of a communicatively oriented course.

systems are learned and that the full range of application of those forms that have been learned will not have been met. In a longer course greater grammatical generalization within such an approach can be provided for, but the three weeks assumed in the present example would make this rather difficult.

The Concept of a Minimum Adequate Grammar

Michael West talks about the possibility of a *Minimum Adequate Vocabulary*. This is a limited vocabulary that could be used particularly for defining purposes in a learner's dictionary. What is being suggested in this paper is what might be called a *Minimum Adequate Grammar* — that is to say a knowledge of the grammatical system of a language sufficient to meet fundamental and urgent communicative needs. To some extent this is also what *Basic English* aims to provide, only with too great a concern with vocabulary and too little awareness that grammatical and communicative competence are not identical. Obviously definition of an M.A.G. can only be arbitrary in that the size of the grammar to be learned is largely a function of the amount of time the learner has available. However the procedures for determining the contents of an M.A.G. need not be entirely intuitive, given that we have some ideas of what might constitute semantic universals and that with the greater sociolinguistic sensibility that we now possess, we should be able to identify significant speech functions in the target language. Nor should the idea of an M.A.G. be beyond a fairly pragmatic assessment, since learners themselves will be in a position to judge whether it has accurately identified their most urgent communicative needs.

This paper argues therefore that the most valuable contribution to be expected from a notional approach to syllabus construction is in the provision of a Minimum Adequate Grammar for learners following short-term courses. Such courses and others where a high surrender-value for the language learned is important can benefit now from the semantic approach to course construction, whereas in the case of general language courses for those starting as complete beginners, it might be found that our knowledge of language in communication is too patchy for a thorough coverage of what would be needed.

References

WEST, M. (1934): "Vocabulary Selection and the Minimum Adequate Vocabulary", *English Language Teaching* 8.

WILKINS, D. A. (1972a): *An Investigation into the Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*. Strasbourg, Council of Europe. (mimeo).

WILKINS, D. A. (1972b): *Grammatical, Situational and Notional Syllabuses*. Paper Presented to the Third International Congress of Applied Linguistics, Copenhagen, August 1972.

THE DEEP STRUCTURE OF DISCOURSE AND THE USE OF TRANSLATION

H. G. WIDDOWSON
(*Edinburgh University*)

The purpose of this paper is to explore, in tentative fashion, different ways of looking at the process of translation with a view to discovering their potential utility for the teaching of foreign languages. The use of translation as a teaching technique has long been viewed with suspicion by language teachers and many, of course, proscribe it altogether as a matter of principle. I want to argue that translation, conceived of in a certain way, can be a very useful pedagogic device and indeed in some circumstances, notably those where a foreign language is being learned for 'special purposes' as a service subject, translation of a kind may provide the most effective means of learning.

As is pointed out in Catford (1965), the central problem in the theory and practice of translation is concerned with specifying the nature of equivalence in respect of two pieces of language. Clearly what counts as equivalence will be determined by the model of linguistic description which is being used in the translation process. Thus a model which accounts only for the surface structure of sentences will only be able to assign equivalence to two sentences from two languages if they both exemplify overt grammatical features which the model specifies in some way as being common to both language systems : such features might include, for example, tense, aspect, voice, and so on.

Let us suppose that English is the source language (SL) and French the target language (TL) and that we wish to make use of a taxonomic structuralist model to establish translation equivalents between the two languages. Such a model will assign different structural descriptions to the following sentences in the SL :

1) The postman opened the door.
2) The door was opened by the postman.

It will also assign different structural descriptions to the following sentences in the TL :

3) Le facteur ouvrit la porte.
4) La porte fut ouverte par le facteur.

Now, with reference to this model, one might say that 1) is equivalent to 3) and 2) to 4) on the grounds that these pairs exemplify common grammatical features : both 1) and 3) expound (to use Halliday's term) active voice and simple past tense whereas 2) and 4) expound the passive voice with the simple past tense. To say this, however, is to make certain assumptions which, on examination, are of very doubtful validity. To establish these equivalences one has to argue in the following way : in the system of English the simple past tense contrasts with the present perfect in the same way as the passé simple contrasts with the passé composé in the system of French, so that in Saussurean terms they have the same value (valeur) in their respective systems. The same argument would apply to the active and passive in the systems of the two languages. But although the terms may *appear* to be comparable, their value derives uniquely from the manner in which they contrast within each system and there is no principled way of establishing their equivalence across systems (for a more detailed discussion, see Van Buren forthcoming).

One difficulty with the taxonomic structuralist model, then, is that it provides no way of establishing equivalent formal value of a Saussurean kind. Another difficulty is that it cannot account for communicative or functional value (see Widdowson 1972). Even if one were able to set up a formal correspondence which established an equivalence relation between 1) and 3) and 2) and 4), to do this would be to ignore the fact that the passé simple is used very restrictively in French and does not have the same value in respect of range of use as the simple past in English. If one is thinking of equivalence in terms of communicative value then one would be inclined to reject 3) and 4) as translation equivalents of 1) and 2) in favour of the following :

5) Le facteur a ouvert la porte.
6) La porte a été ouverte par le facteur.

The kind of linguistic model we are considering, however, would be likely to invoke some measure of structural similarity to relate 5) and 6) not to 1) and 2) but to the following sentences in English :

7) The postman has opened the door.
8) The door has been opened by the postman.

Furthermore, of course, in some contexts 5) and 6) would indeed have the communicative value which would require 7) and 8) as equivalents and not 1) and 2).

If we are using a taxonomic structuralist grammar as a descriptive model, then there would appear to be no principled way in which we can account for the equivalence in terms of either formal or functional value. What such a model does, in effect, is to elevate a number of overt grammatical categories like tense and aspect to the status of universals and to assign formal equivalence by reference to some *ad hoc* measure of similarity in the realizations of these categories. Such a procedure yields the following equivalent pairs :

1) ..... 3)
2) ..... 4)
5) ..... 7)
6) ..... 8)

Let us now consider equivalence in relation to a transformation[illegible]-generative grammar such as is outlined in Chomsky (1965). Such a model of description will represent 1) and 2)/3) and 4) as equivalent in relation to a common deep structure. This will presumably allow us to say that 1) may be equivalent to 4) and 2) to 3). But (as is observed in Kac 1969) a grammar of this kind will also represent a whole range of different surface structures as equivalent and these will include in the present case :

9) It was the postman who opened the door.
10) It was the door that was opened by the postman.

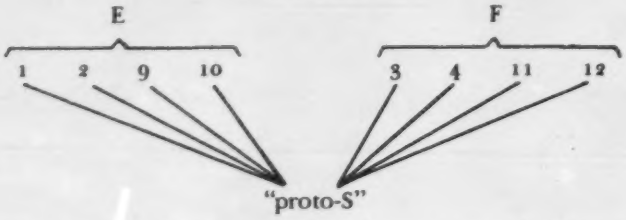
Similarly, one can cite sentences in French which might be said to represent different surface realizations of a common deep structure source. Thus one might regard the following as equivalent to 3) and 4) :

11) Ce fut le facteur qui ouvrit la porte
12) Ce fut la porte qui fut ouverte par le facteur.

We have now, as it were, extended the range of equivalence, and it would be convenient if we could say that the underlying structure of 1)-2) and 9)-10) is equivalent to that of 3)-4) and 11)-12), so that any of the English sentences can count as equivalent to any of the

French ones. Unfortunately to do so would be to make the same mistaken assumption as before : that is, that the categories which appear in the deep structure of a Chomsky (1965) model are realized in the same way in both languages.

At the same time, the fact that translation is possible at all suggests that it should be possible to arrive at a semantic base which would generate a proposition of which all of the sentences cited so far are alternative realizations. I do not wish (and in any case I do not feel competent) to discuss what form such a deep structure should take (see Krzeszowski's contribution to this volume), but in principle it is possible to conceive of a deep structure which would serve as an underlying propositional reference for the sentences that we have been considering. We might call this (without, however, invoking temporal associations) a kind of 'proto-deep structure' and represent it as follows :

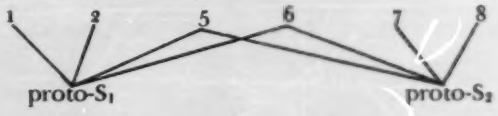


Of course, each of these surface forms can be differentiated from the others by reference to the transformational rules required for its derivation, but they can all be regarded as linguistically equivalent at the deeper level of analysis in that they are all paraphrases of each other (see Katz & Postal 1964 : 157). It is, of course, the unique feature of this model of description that it provides for covert equivalence of this kind.

But although it is possible to claim that all of these sentences are equivalent in terms of basic grammatical properties, they clearly have different functional value : they are not in free variation as potential utterances. This difference can be accounted for in a number of ways. One can distinguish between different linguistic functions as Halliday does (Halliday 1967/68, 1970 etc.) and say that these sentences are equivalent in respect of ideational function but not in respect of textual function. Alternatively, one might say that they are equivalent in that they all express the same propositional content, but not so in that they differ in topicalisation (Fillmore 1968) or in focus (Chomsky

1968). In both cases what one is saying, essentially, is that the different forms are equivalent as sentences in isolation but not as utterances or kinds of message. I shall return to this point presently.

Meanwhile, let me recapitulate. A descriptive model which deals only in surface forms will only assign equivalence between sentences within and between languages if these sentences are held to expound (to use Halliday's terms) common ideational, inter-personal and textual features. A model which distinguishes between deep and surface levels of analysis will assign equivalence to sentences which exemplify common ideational and interpersonal features irrespective of their textual differences. The two models are alike, however, in that neither will allow equivalence to sentences which differ ideationally or interpersonally. As with the taxonomic model, it is difficult to see how the transformational-generative model can give explicit descriptive sanction to our feeling that 1) has the same general communicative value as 5), or provide us with any principled way of regarding them as translation equivalents. Clearly we cannot say that they derive from the same deep structure because to do so would be to conflate 1) and 7), which have different values, both from the communicative and grammatical points of view. We cannot simply add 5) and 7) as derivatives from our 'proto-S' : the relationship between these sentences has to be represented differently :



It would seem then that the transformational-generative model of description will assign grammatical equivalence to certain forms which have different communicative value and will deny equivalence to certain forms which have the same communicative value. Thus it will allow us to translate 1) as 4), 9) as 12) and so on, even when the context makes it inappropriate for us to do so, and it will prevent us from translating 1) as 5), 2) as 6), even when the context requires us to do so.

These observations suggest that we should distinguish between three kinds of equivalence. The first of these, which I will call structural equivalence, involves the correlation of the surface forms of sentences by reference to some *ad hoc* measure of formal

similarity. The second, which I will call semantic equivalence, involves relating different surface forms to a common deep structure which represents their basic ideational and interpersonal elements. The third kind of equivalence is one which involves relating surface forms to their communicative function as utterances and this I will call pragmatic equivalence. Whereas semantic equivalence has to do with the propositional content of sentences, pragmatic equivalence has to do with the illocutionary effect of utterances. We may now say that 3) is a structural translation of 1) and 4) of 2), that either sentence from the English set 9-10 (and any other sentence relatable to the proto-S) is a semantic translation of either sentence from the French set 11-12, and that 5) can be (but is not invariably) a pragmatic translation of 1) and 6) of 2). We cannot, of course, by definition establish pragmatic equivalence by considering isolated sentences but only by considering what utterances count as in context.

I want now to place the foregoing discussion into broader perspective as a preliminary to relating it to pedagogic issues. When I say that pragmatic equivalence can only be established by considering what utterances count as in context what I mean is that the context, whether linguistic within the discourse or extralinguistic within the situation, will provide the conditions whereby an utterance can be interpreted as representing a particular message or communicative act. I am not thinking of context in the raw state, as it were. I am not suggesting that the meaning of an utterance is discoverable directly by associating it with features of the context in which it occurs but that its value as a communicative act derives from its satisfying the kind of conditions specified in Searle (1969), Labov (1969, 1970) and which certain features of the context (though not all) provide for. Pragmatic meaning is therefore not the same thing as contextual meaning, as neo-Firthians appear to use this term, and by the same token, as I argue elsewhere (Widdowson 1972) the communicative teaching of language is not the same thing as contextual language teaching as this notion is generally understood.

The distinction made in the previous paragraph enables us to characterize utterance types by reference to specific sets of conditions which are contextually realized rather than by reference to an unspecific (and unspecifiable) number of 'contexts of situation' *per se*. This allows us to set up communicative acts as utterance types which are defined independently of particular con-

texts and to provide a list of their most common linguistic realizations, either in relation to general use or in relation to particular universes of discourse (there is a crucial distinction here which I shall return to presently). Thus we can say, for example, that the following are pragmatically equivalent (though not equivalent in other respects) in the sense that they can all serve to perform the act of instruction :

13) Press the button twice.
14) The button must be pressed twice.
15) It is necessary to press the button twice.
16) The button is pressed twice.

Now there are differences in 'focus' here, and we may wish to speak of different kinds of instruction. But just as difference of focus does not prevent sentences 9-10/11-12 from being equivalent at a deeper grammatical level, so the differences here (which might be associated with Labov's 'modes of mitigation and politeness') need not be inconsistent with establishing pragmatic equivalence at a deeper rhetorical level. Notice that as with the case of 1) and 5) discussed earlier, not all of these potential utterances can be equated semantically. 16), for example, as a sentence can also be (and would usually be) formally linked with a sentence of the form :

17) (Someone) presses the button twice.

It would seem reasonable to say, then, that 16) is semantically equivalent to 17) but pragmatically equivalent to 13), 14) and 15) in so far as these utterances meet the necessary conditions. Other conditions can be specified which would establish 16) and 17) as pragmatically equivalent, as realizations of a different communicative act.

What I am proposing is that we might think in terms of two kinds of deep structure by means of which the two kinds of equivalence — semantic and pragmatic — can be established. Rhetorical deep structure, which accounts for pragmatic equivalence, is most naturally formulated as a set of conditions defining a particular communicative act such as Searle and Labov have made familiar. By reference to such a deep structure (as with the case of grammatical deep structure) we might proceed to set up equivalences across languages. Corresponding to the English set of utterances represented by 13)-16) we might cite the following French equivalents :

18) Appuyer deux fois sur le bouton.
19) Appuyez deux fois sur le bouton.
20) Il faut appuyer deux fois sur le bouton.
21) On doit appuyer deux fois sur le bouton.

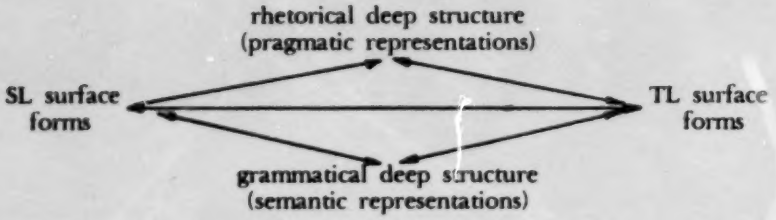
One might say that these are potential utterances which are representative of the communicative act of instruction and as such are pragmatically equivalent to 13)-16) cited above (although, as with the English utterances, this does not preclude the possibility of making more 'delicate' distinctions).

Turning now to pedagogic issues, let us consider what implications can be drawn from the preceding discussion for the use of translation as a technique in language teaching. The objections to the use of translation seem generally to be based on the assumption that it must necessarily involve establishing structural equivalence. It is said, for example, that translation leads the learner to suppose that there is a direct one-to-one correspondence of meaning between the sentences in the TL and those in the SL. Another, and related, objection is that it draws the attention of the learner to the formal properties of the TL sentences and distracts him from the search for contextual meaning — that is to say, meaning which is a function of the relationship between sentences and appropriate situations. But if translation is carried out with reference to grammatical deep structure, as an exercise in establishing semantic equivalence, it is not open to the first of these objections; and if it is carried out with reference to rhetorical deep structure, as an exercise in establishing pragmatic equivalence, it is not open to the second of them.

There would appear to be a case for overtly relating surface forms in two languages to deep structure 'proto-forms' of both the semantic and the pragmatic kinds. What this might involve can be seen from a consideration of the type of syllabus proposed in Wilkins (1972). What Wilkins does, essentially, is to represent the content of a language teaching course as consisting of categories of what I have called grammatical and rhetorical deep structure. He gives them the superordinate label 'notional categories'. This label is (I venture to suggest) somewhat misleading since what he calls 'semantico-grammatical categories' are elements from grammatical deep structure and are quite distinct from his 'categories of communicative function' which are pragmatic in character and are elements of rhetorical deep structure. Wilkins invokes these notional categories as a principle

of selection. The use of translation would invoke them as a principle of presentation. To do this would be to provide the learner with a representation of his existing knowledge and through this representation to link up what he already knows to what he has yet to learn.

We can think of translation, then, in terms of three alternative processes, which might be shown diagrammatically as follows:



If one follows the path through semantic representations one can demonstrate how sentences in the SL and TL relate to a common deep structure such as is, for example, partially realized in the common propositions of case grammar, deliberately grouping together sentences in the two languages which are structurally distinct at the superficial level of analysis. If one follows the path through pragmatic representations, one teaches communicative acts and shows how they may be realized in formally diverse ways in the SL and TL. Notice that although I have used the terms SL and TL, semantic and pragmatic translation (unlike structural translation) mediates neutrally between the linguistic forms which it relates: there is no 'direction' from one language to another since the translation is carried out with reference to conceptual patterns and social acts whose definition is independent of any particular linguistic structure.

Although such a deep structure approach to translation might seem plausible, there are, however, certain difficulties when it is applied on a large scale to relate two languages. To begin with, there is the assumption that conceptual patterns and social acts which are represented in the grammatical and rhetorical deep structures are invariant across and within speech communities. Now we do not have to embrace a strong form of the Whorfian doctrine to recognize that the fact of language variation itself points to considerable variation in cognition and social

behaviour. It would be very odd indeed if language behaviour were the *only* thing that varied and the fact of language variation would be quite inexplicable. Within a single speech community there are groups of language users — scientists, for example — who acquire ways of structuring reality which are not shared by other users of the language, just as there are communicative acts like, for example, scientific explanation or the drawing up of certain legal forms of contractual agreement, which are restricted to specific kinds of social activity. In fact there is likely to be more in common between certain varieties in different languages than between different varieties within the same language. Scientific discourse expressed through one language, for example, is likely to be closer semantically and pragmatically to scientific discourse expressed in another than to other areas of discourse expressed in the same language. Hence translating scientist-to-scientist discourse from an SL to a TL is likely to present far fewer problems than translating it into a different kind of discourse within the same language : that is to say, as far as scientific material is concerned at any rate, translation for peers is easier than simplification for a popular readership.

Let us explore this point a little further. In speaking of semantic and pragmatic equivalence I have made appeal to the notion of universals. This notion is a very tricky one to deal with. On the one hand the possibility of translation would appear to point to the existence of universals of one sort or another. On the other hand, universals have proved extremely elusive of definition. What I should like to suggest is that it may be that we have been looking for them in the wrong place. The grammarian's idealization of data allows him to postulate an abstract system which he represents as underlying the variation of actual language behaviour. Further abstraction leads him to postulate a universal base which he represents as underlying the variation of different language systems. I suggest that universals might be more readily discoverable not as properties of idealized abstractions but as properties of actualized language in certain areas of use, as features, in fact, which distinguish a particular universe of discourse independently of the different language systems which are used to realize it. What I am suggesting, then, is that there are universals of a communicative kind pertaining to certain universes of discourse which are independent not only of

particular linguistic systems but also of any general system which underlies them at a deeper level of abstraction.

Let us, for example, consider the universe of discourse which we can, for present purposes, loosely describe as 'scientific'. From the grammarian's point of view, this can be regarded as a variety of the particular language he is concerned with and in consequence is idealized out by a process of stardardization (see Lyons 1972). But scientific discourse represents a way of conceptualizing reality and a way of communicating which must, if it is to remain scientific, be independent of different languages and different cultures. If one looks at scientific papers written in different languages one notices immediately that a considerable part of the information they convey is communicated by means of symbols, formulae and diagrams which are a part of the universal metalanguage of science. It seems reasonable to suppose that the verbal component of the discourse with which these non-verbal forms are related (both verbal and non-verbal elements being constituent parts of the discourse as a whole) must also represent concepts and methods which are universally recognized as the defining features of scientific enquiry.

It seems obvious that the learning of science must involve the acquiring of a "superposed" knowledge of certain universal concepts and methods. The concepts constitute the grammatical deep structure and the methods the rhetorical deep structure of scientific discourse, whether this be superficially realized by Japanese, Russian, French, English or any other language. Thus, if any language is to serve the needs of scientific discourse it must have the means of expressing such deep structure concepts as, for example, the relationship between solids, liquids and gases or between acids, bases and salts, which are instances of the universal semantic structure of science. The semantic representations of such a universal base presumably would be expressible in terms of symbols, formulae and conventionalized diagrams which already have the status of an international metalanguage. Such non-verbal devices would, then, serve as the elements of grammatical deep structure of scientific discourse. The pragmatics of rhetorical deep structure would be represented by sets of conditions defining such communicative acts as classification, description, explanation and so on which constitute the basic methods of scientific investigation and exposition.

What I want to suggest is that semantic and pragmatic translation can be used as a teaching device for learners who need the TL as an additional medium for scientific communication. Its use involves the overt demonstration of how the surface forms in the TL and the SL are alternative realizations of scientific concepts and methods of enquiry which constitute the grammatical and rhetorical deep structure of scientific discourse and which are, by definition, neutral in regard to particular languages and cultures. I have taken science as the most obvious instance of a neutral area of language use but there are obviously several other domains of what I have called superposed knowledge which extend over cultural and linguistic boundaries and these would include most of the disciplines and technologies of tertiary education, that is to say, most of the special purposes for which a foreign language is learned as a service subject. Instead of thinking of the language use associated with these domains as being varieties of a particular language it would be more profitable (pedagogically at least) to think of them as universes of discourse which therefore provide universals of a semantic and pragmatic kind by reference to which superficially different realizations in two languages can be related.

In this paper I have been feeling my way, very tentatively, towards some clarification of what might be involved in the process of translation and of how this process might be pressed into pedagogic service. It has been an attempt to discover some rational grounds for two beliefs. The first (expressed in Widdowson 1973) is that the process of learning a foreign language should be presented not as the acquisition of new knowledge and experience but as an extension or alternative realization of what the learner already knows. The second is one which I have also expressed, not very satisfactorily, elsewhere (Widdowson 1968): that language learning is more likely to be successful when it is associated with particular areas of use, or universes of discourse, which cut across linguistic and cultural boundaries.

References

CATFORD, J. C. (1965) : *A Linguistic Theory of Translation*, London, Oxford University Press.

CHOMSKY, N. (1965) : *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

CHOMSKY, N. (1968) : *Deep Structure, Surface Structure, and Semantic Interpretation*, Mimeo.

FILLMORE, C. J. (1968) : "The Case for Case", in BACH, E. and HARMS, R. T. (eds) : *Universals in Linguistic Theory*, London, Holt, Rinehart and Winston.

HALLIDAY, M. A. K. (1967/68) : "Notes on Transitivity and Theme in English", *Journal of Linguistics* 3, 37-81, 199-244 and 4, 179-215.

HALLIDAY, M. A. K. (1970) : "Functional Diversity in Language as Seen from a Consideration of Modality and Mood in English", *Foundations of Language* 6, 322-361.

KAC, M. B. (1969) : "Should the Passive Transformation Be Obligatory?", *Journal of Linguistics* 5, 145-417.

KATZ, J. J. and POSTAL, P. M. (1964) : *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

LABOV, W. (1969) : *The Study of Non-standard English*, Champaign (Ill.), National Council for Teachers of English.

LABOV, W. (1970) : "The Study of Language in its Social Context", *Studium Generale* 23, 30-87.

LYONS, J. (1972) : "Human Language", in HINDE, R. A. (ed.) : *Non-verbal Communication*, Cambridge, The University Press.

SEARLE, J. R. (1969) : *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.

VAN BUREN, P. (forthcoming) : "Contrastive Analysis", in ALLEN, J. P. B. and CORDER, S. P. (eds) : *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, London, Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1968) : "The Teaching of English through Science", in DAKIN, J., TIFFEN, B. and WIDDOWSON, H. G. : *Language in Education*, London, Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1972) : "The Teaching of English as Communication", in *English Language Teaching* XXVII, n° 1, 15-19.

WIDDOWSON, H. G. (1973) : "Two Types in Communication Exercise", in Preprints of AILA/BAAL Seminar, *The Communicative Teaching of English*, Lancaster University.

WILKINS, D. A. (1972) : *An Investigation into the Linguistic and Situational Common Core in a Unit Credit System*, Strasbourg, Council of Europe, mimeo.

VERS UNE CARACTÉRISATION LINGUISTIQUE DES NORMES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

E. ROULET
(Université de Neuchâtel)

Si on admet avec P. Corder que «la linguistique appliquée peut être définie comme un ensemble structuré d'activités ou de procédures qui orientent les connaissances fournies par les études scientifiques du langage vers les problèmes posés par une activité pratique quotidienne» (1972 : 18), le problème de la caractérisation des normes à enseigner, bien qu'il soit généralement escamoté par les spécialistes (voir cependant Lagane et Pinchon 1972 et Pollak 1973), relève manifestement de notre discipline (1). Aussi bien le créateur de matériel pédagogique que l'enseignant butent constamment, dans leur activité pratique, sur le problème de la norme. Deux questions se posent à eux :

(a) quelles sont, parmi toutes les variantes de formes linguistiques utilisées par les sujets parlants, celles qu'il convient d'enseigner ?
(b) quelles sont, parmi toutes les variantes de formes linguistiques produites par les élèves, celles qu'on peut accepter ? (les réponses aux deux questions ne sont pas nécessairement identiques, car un maître peut fort bien accepter de ses élèves des formes qu'il a renoncé à enseigner).

Aussi longtemps que l'enseignement des langues vivantes était fondé sur la grammaire traditionnelle, les réponses à ces deux

(1) Valdman écrivait déjà en 1967 : «Nous estimons que le domaine le plus prometteur qui s'offre à la linguistique appliquée est l'élaboration de normes pédagogiques. Puisque la variation est un des traits inhérents du langage il ne suffit plus d'esquiver le problème en se réfugiant derrière l'autoritarisme linguistique ou en prétendant que tout choix est arbitraire ; il nous faut trouver les principes objectifs résidant dans la nature du langage lui-même ou découlant de considérations pédagogiques» (p. 4).

questions se trouvaient aisément dans une grammaire de référence, grammaire normative qui distingue nettement les formes correctes des formes incorrectes. Mais la linguistique descriptive, en mettant en évidence le fossé qui sépare les prescriptions de l'usage, a fait éclater cette norme unique et indiscutée, sans toutefois proposer aux enseignants d'alternative précise. D'où le dilemne relevé par A. Rey : «Il n'en reste pas moins que les théoriciens de la pédagogie, aujourd'hui conscients du poids idéologique de la norme établie, ne peuvent ni éliminer le concept normatif, ni accepter cette norme» (1972 : 19), et la question corollaire : *comment caractériser une ou des normes dans l'enseignement des langues vivantes sans se référer à la norme prescriptive traditionnelle ?* Nous tenterons d'y répondre en élucidant l'ambiguïté de la notion de norme et en examinant dans quelle mesure les théories linguistiques (au sens le plus large incluant les recherches sociolinguistiques) peuvent contribuer à la caractérisation des normes à enseigner.

Partons, pour illustrer notre propos, des phrases françaises suivantes, toutes produites par des francophones adultes :

(1) *Monsieur, où êtes-vous allé ?*
(2) *où est-ce que vous êtes allé ?*
(3) *Paul, où t'es allé ?*
(4) *t'es allé où ?*
(5) *où c'est qu' t'es allé ?*
(6) *c'est où qu' t'es allé ?*
(7) *où qu' t'es allé ?*
(8) *Et le roi, où alla-t-il ?*

Complétons cette liste par les variantes suivantes, produites par des étudiants étrangers :

(9) *Paul, c'est que où t'es allé ?*
(10) *t'es où allé ?*
(11) *est-ce que où t'es allé ?*
(12) *où est-ce que es-tu allé ?*
(13) *où va-il ?*
(14) *où tu allas ?*
(15) *Monsieur, vous êtes allé où ?*
(16) *t'es allé ou ?*
(17) *t'es-z-allé où ?*

} d'un élève à son professeur en classe

Mettons-nous maintenant à la place d'un créateur de matériel pédagogique ou d'un maître de français qui, conscient qu'il est à

la fois impossible, faute de temps, et peu utile voire dommageable, selon les besoins et les objectifs des élèves, d'enseigner toutes les formes de la première série, se propose d'établir une sélection, de se fixer une norme. S'il consulte une grammaire de référence traditionnelle comme, par exemple, le *Précis de grammaire française* de M. Grevisse, il finira par trouver, dispersés dans le manuel, des règles et des exemples lui indiquant que la construction correcte est celle illustrée par (1) ; la construction avec *est-ce que* (2) est admise comme forme d'insistance.

Cette grammaire de référence présente l'avantage de proposer des réponses relativement claires aux questions que se posent le créateur de cours et l'enseignant : il faut enseigner et accepter les constructions (1) et (2), écarter et rejeter les constructions (3) à (7). Nous avons dit «relativement claires», car les règles sont souvent vagues ou incomplètes, au point qu'elles permettent de produire des phrases qui seraient certainement rejetées par le grammairien, par exemple,

(18) *Où achète ton frère ses disques ?*
(19) *Pourquoi partent tes parents ?*
(20) *Vient ton père ?*

alors qu'elles ne rendent pas compte de la construction de phrases correctes comme, par exemple,

(21) *Pourquoi Vanessa ne vient-elle pas ?*
(22) *Quel verre est-ce que tu prends ?* (2).

Une telle grammaire, si elle permet de distinguer assez nettement les constructions correctes des constructions incorrectes, ne va pas au delà de cette dichotomie. Elle condamne avec une égale rigueur des phrases comme (3) à (7), courantes dans certaines variétés de français, et des phrases comme (10) à (16), exceptionnelles dans la bouche de francophones adultes. En outre, elle ne rend pas compte du fait que certaines constructions s'écartent davantage de la norme que d'autres ; en d'autres termes, elle ignore la notion de degré de grammaticalité, sur laquelle nous reviendrons. Bref, elle constitue un instrument insuffisant pour évaluer les erreurs commises par les étudiants, alors que cette

(2) Cette observation est confirmée, pour la négation, par l'étude de G. PETIOT, et C. MARCHELLO-NIZA (1972).

évaluation constitue un élément important de la progression pédagogique (3).

Mais surtout, ce qui rend une telle grammaire quasi inutile pour le créateur de cours et l'enseignant, c'est que la norme prescrite ne correspond plus du tout à l'usage, ainsi que l'a révélé l'enquête du français fondamental. D'une part, la construction en *est-ce que*, si elle est couramment utilisée, ne l'est pas comme forme d'insistance. D'autre part, l'étude statistique des constructions apparaissant dans des conversations enregistrées sur le vif en France dans les années cinquante fournit les informations suivantes :

123	occurrences	de la	construction avec inversion	(1)
30	»	»	*est-ce que*	(2)
45	»	»	*t'es allé où*	(4)
77	»	»	*où t'es allé*	(5)
12	»	»	*où c'est que t'es allé*	(5)
5	»	»	*où que t'es allé*	(7)

soit, au total, 153 occurrences de formes admises par Grevisse contre 139 occurrences de formes condamnées (celles-ci seraient sans doute encore beaucoup plus nombreuses si on renouvelait l'enquête aujourd'hui). Si l'on admet qu'un des principaux objectifs de l'enseignement du français à des étudiants étrangers est l'acquisition de la capacité de communiquer avec des francophones, on ne peut écarter, dans la sélection des formes à enseigner (au moins pour la compréhension), ni condamner, dans l'expression des étudiants, des formes couramment en usage.

Le fait que la norme prescriptive établie par la tradition ne correspond pas du tout aux besoins des enseignants doit-il pour autant amener ceux-ci à renoncer à toute notion de norme? Nous avons vu que le pédagogue ne pouvait se dispenser de se référer à des normes. N'existe-t-il pas de normes de l'usage, répondant aux besoins d'un enseignement de la compétence de

(3) Cette insuffisance des grammaires de référence apparaît nettement dans les corrections des travaux d'expression écrite (rédactions, compositions). Si l'on excepte les fautes d'orthographe et de morphologie, aisément repérées et expliquées par le professeur grâce aux indications très précises données par les grammaires de référence, on constate un grand flottement dans la correction et la caractérisation des fautes de syntaxe. Les indications du maître sont vagues (point d'interrogation, *charabia !*, *français !*, *style !*, *mal exprimé !*) et incohérentes, la même faute étant signalée de diverses manières et la même appellation signalant des fautes différentes (cf. ELUERD 1972).

communication? Le dilemne tient à l'ambiguïté même du terme de norme. Celui-ci désigne tantôt un modèle de ce qui doit être, tantôt un état habituel, ordinaire, régulier, conforme à la majorité des cas. La première est établie en fonction d'un système de valeurs (esthétiques, logiques, historiques ou sociales) ; c'est une *norme évaluative*. La seconde se dégage de l'observation de l'usage ; appelons-la *norme objective* (4). Dans cette perspective, il n'y a pas d'opposition, de contradiction entre l'usage et la norme objective, celle-ci n'étant que l'ensemble des règles sous-jacentes à celui-là.

Tout le problème de la caractérisation de la norme dans la pédagogie des langues vivantes repose sur l'ambiguïté de la notion de norme et sur une manipulation habile du concept d'usage, ainsi que le montre fort bien Rey (1972). Qu'était-ce, en effet, au départ, que construire une grammaire traditionnelle du français, sinon tenter de dégager les règles sous-jacentes à l'usage, c'est-à-dire de caractériser une norme objective? Mais à cet objectif se mêlent rapidement des préoccupations évaluatives. La confusion éclate chez Vaugelas : «Voici comment on définit le bon Usage (...) — 3. C'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'escrire de la plus saine partie des Autheurs de ce temps» (Préface aux Remarques, II, 3). On ne décrit pas seulement l'usage, mais «le *bon* Usage», pas seulement l'usage d'une communauté, la Cour, mais celui «de *la plus saine* partie» de celle-ci, conformément à des critères esthétiques, ceux «de la plus saine partie des autheurs du temps». La manipulation idéologique des notions de norme et d'usage qui conduira aux confusions actuelles est caractérisée dès lors

1) par une codification de l'usage observé, de la norme objective, en fonction de critères esthétiques, logiques, historiques, qui lui sont étrangers ;
2) par l'extension et la prescription de cet usage et de cette norme codifiés, propres à une communauté restreinte, la Cour, à tous les francophones, et en particulier à ceux, paysans, bourgeois, qui connaissent des usages souvent très différents (extension et prescription commandées par des raisons politiques évidentes dans une monarchie ; voir Caput 1972).

(4) On retrouve la distinction chez Pollak (1975) : «Norm hier nicht in dem Sinne einer metasprachlich statuierten Norm, einer präskriptiv-manipulierten Idealnorm, vielmehr im Sinne der den objektsprachlichen Äusserungen zugrunde liegenden Regularitäten des internalisierten Regelsystems zur Bildung grammatikalischer Sätze» (p. 55).

La norme, objective au départ pour un certain milieu de francophones, est transformée en une norme évaluative, prescriptive, pour l'ensemble des francophones. Fait plus grave, on identifie cette norme avec la langue même, créant ainsi, comme le note pertinemment Rey (1972), un pseudo-système qui se donne pour le système de la langue, rejetant tous les autres usages. On en vient ainsi tout naturellement à écarter de la description grammaticale et à condamner complètement des usages qui appartiennent au système de la langue française, à la norme objective, parce qu'ils sont contraires à la norme évaluative prescriptive ; on dit, comme le font constamment chroniqueurs du bon usage et enseignants, d'un Français qu'il ne «possède pas sa langue», ou d'une expression courante qu'elle n'est pas française.

Or, ce qui est tolérable dans une société monarchique très hiérarchisée et compartimentée, où l'enseignement est réservé à la classe dominante, ne l'est plus dans une société démocratique, ouverte (c'est-à-dire dans laquelle les accès aux rôles sont aisés) et caractérisée par l'enseignement obligatoire. Le contraste entre la norme évaluative prescrite par les grammaires de référence et les normes objectives des usages contemporains devient intolérable, et aboutit au rejet de la première.

La linguistique descriptive prône un retour à l'observation objective de l'usage, ou des usages : on décrit, sans porter de jugement évaluatif ou normatif, toutes les constructions qui apparaissent dans un corpus. Pour rendre compte de la distribution des variantes observées dans différents corpus, on a recours à la notion de niveau de langue (par exemple, familier, soutenu), mais de manière très informelle, sans caractériser explicitement les traits et les conditions d'emploi des différents niveaux distingués. La *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, de Mauger, présente assurément une description plus objective de l'usage contemporain quand elle admet l'existence des formes suivantes :

Où tu vas ?
Tu vas où ?

avec la mention «français parlé populaire» (p. 380),

mais les indications données entre parenthèses ne fournissent que des informations vagues sur les normes d'emploi de ces formes. Conséquences : la notion de norme objective, bien qu'implicite dans la notion de niveau de langue, se perd ; l'enseignant manque d'informations précises, sous forme de règles par exemple, sur les

normes objectives correspondant aux différentes langues et il ne peut définir de normes pédagogiques susceptibles d'orienter la sélection des formes à enseigner et de fonder l'évaluation des productions des étudiants.

La linguistique générative transformationnelle, bien qu'elle ignore aussi le terme de norme, introduit avec la notion de grammaticalité un élément permettant de mieux caractériser, dans une certaine mesure, norme objective et norme pédagogique. Chomsky vise à reconstituer le système de règles qui caractérise la compétence d'un locuteur-auditeur idéal, c'est-à-dire sa capacité de construire une infinité de phrases grammaticales. La grammaticalité d'une phrase n'est en principe définie ni par référence aux jugements de valeur d'une grammaire normative, ni par l'occurrence dans un corpus, mais par l'intuition des sujets parlants.

A première vue, cette conception constitue un apport précieux à la définition d'un norme objective et d'une norme pédagogique. En effet, on dispose d'un système de règles caractérisant explicitement les phrases grammaticales d'une langue, ainsi que différents degrés de grammaticalité (ou d'agrammaticalité) selon le nombre et le type de règles violées. L'intérêt d'un tel système, pour le pédagogue, est triple ; il permet

(a) de sélectionner aisément les constructions à enseigner (en distinguant nettement les phrases grammaticales des phrases agrammaticales) ;
(b) d'évaluer avec précision les erreurs des étudiants (en indiquant formellement l'écart entre les constructions produites et les constructions enseignées) ;
(c) d'expliquer clairement ces erreurs (en précisant les règles omises ou violées).

Examinons les phrases suivantes, produites par des étudiants en français/langue seconde, qui sont toutes agrammaticales, mais à des degrés divers :

(23) *Ils trichent le gouvernement.*
(24) *Le bois nage sur l'eau.*
(11) *Est-ce que où t'es allé ?*
(9) *C'est que où t'es allé ?*
(12) *Où est-ce que es-tu allé ?*
(25) *Grâce à la musique, une personne est permise de se détendre.*
(26) *Je serai heureuse des aider à sortir.*
(13) *Où va-il ?*

Il est aisé de caractériser le type et le degré de la faute en se

référant à une grammaire générative transformationnelle conçue selon le modèle de Chomsky (1965) :

— *violation d'une règle de sous-catégorisation* indiquant que *tricher*, par opposition à *tromper*, ne peut se construire avec un complément d'objet direct (23) ;
— *violation d'une règle de sélection* indiquant que *nager*, par opposition à *flotter*, ne peut se construire avec un sujet inanimé (24) ;
— *non-application d'une règle de transformation obligatoire* qui déplace *où* avant *est-ce que* (11) ;
— *non-application de deux règles de transformation obligatoires* qui déplacent *est* avant *ce* et *où* avant *est-ce que* (9) ;
— *application de deux règles de transformations qui s'excluent l'une l'autre :* insertion de *c'est que* et inversion des pronoms et de l'auxiliaire (12) ;
— *application d'une règle de transformation à une construction ne remplissant pas les conditions du schéma structural :* la transformation passive, en français, ne s'applique qu'à une suite de type SN + V + SN alors que la structure sous-jacente à la phrase (25) est SN + V + Prép + SN ;
— *Application erronée d'une règle morphonologique : de les* → *des* seulement si *les* est un déterminant, alors que c'est le pronom qui apparaît dans (26) ;
— *non application d'une règle morphonologique* : insertion de *t* dans (13).

Cette conception de la grammaticalité est malheureusement ambiguë. En effet, si, dans la grammaire achevée, la grammaticalité est une notion purement formelle, définie strictement par un système de règles, celui-ci a été élaboré à partir des jugements intuitifs de grammaticalité d'un ou de plusieurs sujets parlants. Or, ces jugements soulèvent deux objections majeures :

1) la conception chomskyenne de l'agrammaticalité, note O. Ducrot, «n'implique-t-elle pas un retour, honteux et caché, à la conception normative de la grammaire? Car peut-être les jugements d'agrammaticalité portés par les sujets parlants ne sont-ils que l'effet des règles apprises en classe, et qui se fondent, elles, sur une grammaire clairement normative» (1972 : 168). Tout laisse penser en effet que les jugements de grammaticalité sont faussés, surtout chez les gens cultivés (dont font partie les linguistes et les enseignants), par la formation scolaire fondée sur la norme prescriptive traditionnelle : combien de linguistes et d'enseignants jugent agrammaticales constructions du type

4) *T'es allé où ?*
27) *Je pars pas,*

alors qu'ils les utilisent couramment sans s'en rendre compte ? Authier et Meunier (1972) relèvent, chez les auteurs des grammaires génératives transformationnelles du français, une tendance à privilégier certains niveaux de langue et à exclure des énoncés de

niveau populaire. «On peut penser, écrivent-ils, que se révèle à travers ces faits une tendance implicitement normative des descripteurs qui les conduit à opérer une sélection à l'intérieur de leur propre parler, en y privilégiant un niveau particulier, celui de l'écrit et du langage soutenu ; ils proposent de ce fait une image partielle de leur propre compétence linguistique sans avoir pour autant formulé initialement cette limitation qui intervient dans le cadre d'une théorie visant pourtant à rendre compte de toute la compétence» (p. 59). On retombe ainsi dans le travers d'une norme évaluative qui se donne pour une norme objective et d'un pseudo-système partiel qui se donne pour le système de la langue.

2) Il suffit d'assister à une réunion de générativistes pour se rendre compte de la diversité des jugements de grammaticalité qui sont portés sur une phrase. Cela tient sans doute au fait que tous les francophones n'ont pas de code homogène commun, mais une multitude de sous-codes liés à différents types de fonctions et de situations de communications et qu'il leur est, par conséquent, impossible de porter des jugements de grammaticalité hors contexte, dans l'absolu. D'où la conclusion de Labov : «It is now evident that the search for homogeneity in intuitive judgements is a failure» (1971 : 162).

Il apparaît donc que la linguistique générative transformationnelle, si elle vise à caractériser avec précision une norme objective, décrit en fait un code abstrait et homogène qui reste marqué par la norme évaluative de la tradition et qu'elle néglige les normes objectives correspondant aux différentes variétés de français utilisées dans la communication quotidienne.

Cette remarque nous amène au cœur du problème : la notion d'une langue française pure, monolithique et homogène est une fiction sans rapport avec la réalité de la communication linguistique et avec les besoins de la pédagogie des langues vivantes (cf. ROULET 1974). Savoir le français, pour un francophone, c'est posséder plusieurs variétés de français et savoir les utiliser dans les situations appropriées en fonction des objectifs visés, du cadre, du statut des interlocuteurs, du thème de l'échange et du canal de transmission, pour ne citer que les facteurs les plus importants. Par conséquent, il n'y a pas un usage, une norme objective uniques, mais autant d'usages et de normes objectives que de variétés du français, et ces normes ne commandent pas seulement la bonne formation des phrases, comme les critères de grammaticalité d'une grammaire générative transformationnelle, mais aussi leur emploi dans la communication quotidienne. Pour

le créateur de matériel pédagogique ou le maître de langues qui veut enseigner la compétence de communication, il ne suffit pas de connaître les règles qui régissent la construction des phrases grammaticales en fonction de critères internes au système de la langue, il faut aussi connaître les règles qui commandent l'emploi approprié d'une phrase dans une situation de communication en fonction de critères sociolinguistiques. La sociolinguistique est précisément un domaine récent de recherches linguistiques dans lequel on utilise à nouveau constamment la notion de norme, mais libérée du poids idéologique de la norme prescriptive traditionnelle, et où on ne s'intéresse pas seulement aux règles de bonne formation, mais aussi aux règles d'emploi des énoncés. Voyez les définitions que donne J. Fishman de cette discipline : «Descriptive sociolinguistics tries to disclose the *language usage norms* — i.e. the generally accepted and implemented social patterns of language use and of behavior toward language — for particular longer or smaller social networks and communities» (1972 : 46-47 ; c'est nous qui soulignons). Et, plus loin : «The task of descriptive sociology of language is to describe *the general or normative patterns of language use* within a speech network or speech community so as to show the systematic nature of the alternations between one variety and another among individuals who share a repertoire of varieties» (1972 : 48). Gumperz (1968) de son côté parle de «social norms of language choice» et Hymes (1972) de «norms for the use of language».

Comment caractériser ces normes d'emploi de manière plus explicite que ne le faisait implicitement la linguistique structurale avec ses étiquettes de niveaux de langues. Schlegoff, dans son étude des pratiques de la conversation (1971), pose le problème en ces termes, à propos de l'expression de la localisation : «For any location to which reference is made, there is a set of terms each of which, by a correspondence test, is a correct way to refer to it. On any actual occasion of use, however, not any member of the set is 'right'. How is it that on particular occasions of use some term from the set is selected, and other terms are rejected?» (p. 97). L'étude de nombreuses conversations lui permet de dégager, pour l'expression de la localisation, les traits de sélection suivants : positions respectives des interlocuteurs et du référent, statut des interlocuteurs, thème de la conversation.

Hymes (1972) qui, dans son ethnographie de la communication, cherche précisément à dégager les traits caractéristiques des

événements et des actes de communication, propose une liste plus complète de traits de sélection permettant de caractériser des normes objectives d'emploi :

— la forme et le contenu du message : l'expression est sans doute commandée par des normes différentes dans une lettre officielle et dans un billet amical, si l'on parle d'affaires ou d'aventures ;
— le cadre (à la fois géographique, temporel et psychologique) : les normes diffèrent aussi de la cuisine (pour le petit déjeuner familial) à la salle de cours et au café du coin, ou selon que l'atmostphère y est gaie ou détendue ;
— les participants (locuteur, destinataire, auditeur) : on n'ignore plus les relations entre les différents rôles (père, mari, voisin, professeur, etc.) qu'un individu joue dans une communauté et les variétés de langue qu'il utilise ;
— le canal de communication (oral, écrit, télégraphique, etc.) : on n'exprime pas une demande de la même manière par téléphone, par lettre ou par télégramme ;
— les normes d'interaction et d'interprétation : d'une communauté à l'autre, on se parle plus ou moins haut, avec plus ou moins d'animation, en se tenant plus ou moins près de son interlocuteur : telle dispute, vénielle dans une famille marseillaise, sera interprétée par un Suisse romand, à cause de la hauteur de la voix et de la violence des propos, comme un grave altercation ; inversement, un silence plus ou moins long entre les occupants d'une pièce, tout à fait usuel dans une société suisse romande, sera interprété par un Français du Midi comme une marque d'insulte, de mépris ou de mauvaise humeur.

Il faut encore, pour caractériser explicitement les normes objectives, établir les règles sociolinguistiques qui, en fonction des traits énumérés ci-dessus, commandent l'emploi approprié des énoncés des différentes variétés d'une langue. Ervin-Tripp (1971) distingue trois types de règles :

a) les règles de séquence
b) les règles d'alternance
c) les règles de cooccurrence (horizontale et verticale).

Les premières déterminent l'ordre des actes qui constituent un type d'événement de communication. Schegloff a montré que la séquence des actes constituant un événement de communication comme, par exemple, le début d'une conversation téléphonique, obéissait à des règles très strictes, bien que les sujets parlants n'en eussent pas conscience. Hymes (1972) et Ervin-Tripp (1971) proposent d'utiliser, pour caractériser la structure de tels

événements de communication, des règles de remplacement analogues à celles qui sont utilisées dans la base d'une grammaire générative. Si la maîtrise de la séquence des actes qui constituent un événement de communication comme le début d'une conversation téléphonique est automatique pour un francophone, elle fait en revanche toujours difficulté pour un étranger, car les usages sont différents d'une communauté linguistique à l'autre. Il est donc très important, pour le maître ou le créateur de matériel pédagogique qui veut enseigner la compétence de communication, de connaître les normes objectives qui commandent l'exécution d'un tel événement.

Mais il ne suffit pas de connaître la séquence des actes de communication qui constituent un événement ; il faut aussi, à chaque étape de la conversation, être capable de choisir, parmi les variantes linguistiques possibles, celle qui est appropriée à la situation de communication. On ne répond pas de la même manière à un appel téléphonique, pour poursuivre notre exemple, selon qu'on est à son domicile ou à son bureau, selon qu'on devine à l'avance l'identité de son interlocuteur ou non, selon qu'on entend au bout du fil sa femme, son directeur ou son client, etc. On sait en particulier que des normes strictes commandent l'emploi des appellatifs (pronoms et expressions d'adresse) selon les relations de puissance et de solidarité entre les interlocuteurs. C'est ici qu'interviennent les règles d'alternance, qu'Ervin-Tripp (1971) schématise à l'aide d'organigrammes indiquant par quel chemin se fait la sélection de la forme appropriée à la situation en fonction des différents traits pertinents. Ce sont ces règles qui commandent le choix entre *tu* et *vous* en français et permettent de caractériser

(17) T'es allé où? (d'un élève à son professeur en classe)

comme inapproprié, alors que

(1) Monsieur, où êtes-vous allé? (même situation)
(4) Paul, t'es allé où? (à un camarade, dans la cour)

sont parfaitement conformes à la norme.

On ne saurait trop insister sur l'utilité de telles règles d'alternance. Ces choix ont souvent, dans la communication, une signification plus importante que le contenu purement référentiel du message, car ils donnent à chacun des interlocuteurs des informations précieuses, surtout dans les premiers temps d'une

nouvelle relation, sur l'attitude et les sentiments de l'autre à son égard, et peuvent exercer une influence déterminante sur l'évolution de cette relation (voir l'importance du passage du vouvoiement au tutoiement en français, par exemple). La méconnaissance des normes d'emploi des appellatifs, aussi bien en compréhension qu'en expression, peut avoir des conséquences beaucoup plus fâcheuses, pour la vie communautaire d'un étranger, que des fautes de grammaire, de vocabulaire et de prononciation.

Enfin, il faut respecter dans une conversation les relations de cooccurrence entre les éléments d'un ou de plusieurs énoncés. Cooccurrence horizontale, entre des éléments appartenant au même domaine : syntaxe, lexique, morphonologie ; c'est ainsi qu'on peut caractériser comme anormal l'énoncé

(15) Où tu allas?

qui combine deux éléments syntaxiques, interrogation sans inversion ni *est-ce que* et passé simple, appartenant à deux variétés de français incompatibles. Cooccurrence verticale, entre deux éléments appartenant à deux domaines différents ; c'est ainsi qu'on peut caractériser comme anormal l'énoncé

(18) T'es-z-allé où?

qui combine un élément syntaxique, l'interrogation sans inversion ni *est-ce que*, avec un élément morphonologique, la liaison, appartenant à deux variétés de français incompatibles.

Nous sommes encore loin de disposer d'une théorie cohérente et satisfaisante de ces normes d'emploi et il reste beaucoup à faire pour parvenir à une formulation adéquate de ces règles de séquence, d'alternance et de cooccurrence, mais on entrevoit de mieux en mieux la possibilité de caractériser les normes objectives d'emploi des différentes formes de l'interrogation et, plus généralement, des différentes variétés linguistiques du français.

Partant de ces informations, le créateur de matériel pédagogique et le maître pourront définir avec plus de précision les normes pédagogiques d'un cours de français en fonction des désirs, des besoins et des objectifs des différentes catégories d'étudiants dans le domaine de la communication : ils disposeront en effet de critères sociolinguistiques précis pour sélectionner le contenu des cours et pour évaluer la compétence de communication des étudiants.

Bibliographie

AUTHIER, J. & MEUNIER, A. (1972) : «Norme, grammaticalité et niveaux de langues», *Langue française*, 16, p. 49-62.

CAPUT, J. P. (1972) : «Naissance et évolution de la notion de norme en français», *Langue française*, 16, p. 63-73.

CORDER, S. P. (1972) : «La linguistique appliquée : interprétations et pratiques diverses», *Bulletin CILA*, 16, p. 6-28.

DUCROT, O. (1972) : «Norme», dans DUCROT, O. & TODOROV, T. (éds) : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972, p. 162-169.

ELUERD, R. (1972) : «La norme et la correction des copies», *Langue française*, 16, p. 114-123.

ERVIN-TRIPP, S. (1971) : «Sociolinguistics», dans FISHMAN, J. (éd.) : *Advances in the Sociology of Language* I, La Haye, Mouton, p. 15-91.

FISHMAN, J. (1972) : «The Sociology of Language», dans GIGLIOLI, P. P. (éd.) : *Language and Social Context*, Harmondsworth, Penguin, p. 45-58.

GUMPERZ, J. J. (1972) : «The Speech Community», dans GIGLIOLI, P. P. (éd.) : *Language and Social Context*, Harmondsworth, Penguin, p. 219-231.

HYMES, D. (1972) : «Models of the Interaction of Language and Social Life», dans GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (éds) : *Dimensions of Sociolinguistics : The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 39-71.

LABOV, W. (1971) : «The Study of Language in its Social Context», dans FISHMAN, J. (éd.) : *Advances in the Sociology of Language* I, La Haye, Mouton, p. 152-216.

LAGANE, R. & PINCHON, J. (éds) (1972) : *La norme, Langue française*, 16.

PETIOT, G. & MARCHELLO-NIZIA, C. (1972) : «La norme et les grammaires scolaires», *Langue française*, 16, p. 99-113.

POLLAK, W. (1973) : «Die sprachliche Normproblematik in linguistischer, soziologischer und didaktischer Sicht», *Linguistik und Didaktik*, 13, p. 53-58.

REY, A. (1972) : «Usages, jugements et prescriptions linguistiques», *Langue française*, 16, p. 4-28.

ROULET, E. (1974) : «Ethnographie de la communication et enseignement des langues», à paraître dans *World Anthropology*, La Haye, Mouton.

SCHEGLOFF, E. A. (1972) : «Notes on a Conversational Practice : Formulating Place», dans GIGLIOLI, P. P. (éd.) : *Language and Social Context*, Harmondsworth, Penguin, p. 95-135.

VALDMAN, A. (1967) : «Norme pédagogique : les structures interrogatives du français», *IRAL*, 5, p. 3-10.

POUR UNE MÉTHODE DU FAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

J. NIVETTE
(*Vrije Universiteit Brussel*)

1. Lors du colloque AIMAV/ASLA qui s'est tenu à Stockholm et qui avait pris comme thème «Modern Language Teaching to Adults», le groupe de travail français a voulu, dans ses conclusions, mettre clairement l'accent sur la dualité de l'enseignement des langues. Il a insisté sur le double objectif de cet enseignement : d'une part, l'apprentissage de la langue, et d'autre part, la façon de la pratiquer dans des circonstances déterminées.

Cette dualité des buts en entraîne une autre : le professeur de langue doit faire preuve de deux aptitudes différentes. D'un côté, il doit être à même d'enseigner le «système de la langue», tandis que de l'autre on attend de lui qu'il soit capable d'amener ses élèves à utiliser ce système dans les conditions requises.

Le professeur de langue ne doit donc pas seulement se révéler linguiste compétent, possédant une connaissance suffisante de la langue et des méthodes modernes d'enseignement : il doit également devenir un spécialiste de la communication. Ce n'est pas le fait du hasard si, un peu partout, on s'aperçoit que l'apprentissage de la «langue» seule ne suffit pas. La distinction saussurienne entre *langue* et *parole*, qui a tellement contribué à rendre plus claire la recherche linguistique, a peut-être, dans le domaine de la linguistique appliquée, détourné un peu trop l'attention de la communication, au profit du code, de la «langue».

A la base de la plupart des cours modernes, aussi bien behavioristes que structuraux ou audio-visuels, on retrouve un axiome inexprimé : c'est que l'élève, une fois qu'il domine le code, pourra aussi en faire un usage adéquat. Dans la pratique, cet espoir semble aboutir à une déception. Les théories linguistiques existantes donnent pourtant de beaux champs d'application pour des niveaux tels que la prononciation ou les structures linguistiques, et on s'efforce de parvenir à l'efficience en ap-

pliquant les règles de la recherche lexicale statistique. Et, à l'heure actuelle, un cours qui ne tiendrait pas compte, par exemple, du vocabulaire de base, des structures les plus fréquentes, des théories psychologiques les plus récentes sur l'acquisition de la langue et les processus d'apprentissage, n'aurait aucune chance de succès. Encore que nous puissions toujours nous demander qui a déjà recensé les structures les plus fréquentes de la langue, et de quelle façon il a travaillé.

2. L'introduction, par Chomsky, de la distinction entre compétence et performance nous a engagés sur une bonne voie. Le champ des études se voit ainsi élargi au domaine de la performance, dont la compétence, — pour le moment on se limite encore à la compétence linguistique, au «code», — ne constitue qu'une partie. Ce qu'il faut apprendre (et, en fin de compte, ce qui doit aussi faire l'objet de la recherche), c'est la performance. Ce ne sont pas seulement les éléments linguistiques qui ont de l'importance, mais aussi les facteurs extralinguistiques qui jouent un rôle essentiel dans la performance et doivent recevoir, dans le processus d'apprentissage, la place qui leur revient. Nous devons apprendre à parler négligemment, avec des fautes même pour être naturels et nous approcher de la performance étrangère, nous devons apprendre à rire dans la langue étrangère. Nous devons apprendre à faire les gestes qui ressortissent à la langue-cible : même quand il exprime des pensées identiques, un Allemand a des mouvements qui ne sont pas pareils à ceux d'un Italien. Et comment apprendre à parler un français élégant sans imiter en outre le sourire affable du Français distingué?

Tout cela peut paraître assez fou, mais c'est loin de l'être. Et que dire des éléments sociologiques de la performance? Je me souviens du cas d'un médecin qui avait appris, à Bruxelles, un très correct néerlandais de salon ; mais quand il allait visiter ses malades à l'hôpital, il ne parvenait pas à tenir la moindre conversation avec eux, car on ne lui avait pas enseigné à s'entretenir en néerlandais avec de simples ouvriers. Il y a aussi le cas de cet officier qui avait appris le français en parlant avec ses soldats et qui, au beau milieu d'une réception mondaine, se mettait soudain à sortir des expressions de caserne sans d'ailleurs s'en rendre compte.

3. Ce genre de cas extrêmes, nous pouvons les prévenir en procédant d'abord à l'analyse des besoins langagiers de chaque groupe d'élèves dont nous avons à nous occuper et ensuite adap-

ter nos cours à ces besoins et imaginer les actes d'apprentissage adéquats qui permettront d'enseigner à nos élèves les actes langagiers qu'ils devront accomplir. Dans le domaine de cette analyse, nous n'en sommes encore qu'au début, bien qu'ici un important travail préparatoire ait déjà été fait par René Richterich (1972) pour le Conseil de l'Europe. Toutefois, même si nous avons soigneusement étudié tout dans les moindres détails, il reste l'important domaine de l'inconnu : la circonstance imprévue dans laquelle on se voit soudain obligé d'employer une langue étrangère, la question à laquelle on ne s'attendait pas, la discussion sur un sujet qu'on n'a pas encore traité, le dîner d'affaires, la conversation dans une boîte de nuit... Ce n'est qu'alors que nous pouvons voir si notre enseignement de langue a porté des fruits. Si nos élèves parviennent correctement à transformer leur compétence en la performance adéquate. Mais cela requiert une pédagogie de l'imprévu (Richterich, p. 5), une pédagogie linguistique qui prépare l'élève à réagir face à cet imprévu.

4. Si nous examinons de près les théories linguistiques existantes en fonction de leur aptitude à enseigner et la compétence et la performance, il semble qu'on ne soit pas encore arrivé très loin. Il y a évidemment l'infinie multiplicité d'exercices au laboratoire de langues, basés sur la théorie de la transformation de Harris et de Chomsky (1957). Il y a les tables de substitution qu'on utilise sous leur forme originale ou converties en exercices. Il y a aussi les propositions segmentées en fonction de l'une ou de l'autre théorie de décomposition et d'assemblage, telle que celle des constituants immédiats. Et c'est déjà beaucoup pour l'apprentissage de la compétence.

Il existe les théories de la sémantique générative, inversion des formalisations logiques dans la logique des relations. (Dans cette dernière, nous avons affaire à des phrases que nous formalisons en remplaçant les significations par des variables, tandis que la sémantique générative remplace des variables par leur signification).

Mais toutes ces théories souffrent d'un grave handicap : elles ne sont pas conçues pour donner une idée de la façon dont l'homme agit lorsqu'il met en œuvre sa faculté de langage. Elles ont pour but de permettre l'établissement d'une grammaire qui fonctionne à sa manière propre. Or, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le problème est bien moins de savoir «comment les

éléments sont structurés», «comment cela fonctionne» ou «comment cela peut fonctionner» que de savoir «comment est-ce que je *fais* cela?». La bonne pédagogie pour l'enseignement des langues étrangères ne peut être qu'une «pédagogie du faire» où les questions concernant le comment, le quoi et le pourquoi sont secondaires.

5. A mon sens, l'élaboration d'une pédagogie du faire constitue la première exigence, si nous voulons parvenir à un enseignement de la performance dans son ensemble. Pour l'apprentissage du code, qu'on l'appelle compétence linguistique ou encore «langue», les théories d'enseignement existantes, qui se basent sur différents modèles théoriques, peuvent s'appliquer avec succès. En ce qui concerne l'apprentissage de la communication, de la compétence communicative, de la «parole», il est urgent de rechercher d'autres méthodes. Et la grosse difficulté réside ici dans le fait que les modèles linguistiques existants sont presque exclusivement consacrés soit à la phonologie, soit à la structure de la phrase, et qu'ils ne vont pas plus loin.

Nous pouvons évidemment améliorer l'apprentissage du code en créant de meilleures possibilités d'application, en enrichissant les théories de base. Et c'est bien nécessaire. Mais nous n'en arrivons pas à l'apprentissage de la communication, à moins de chercher de nouveaux modèles et de nouvelles méthodes.

Fournir à un élève toutes les données de base d'une phrase (dire de quoi il s'agit, dans quelles circonstances, à quel moment, etc.) et lui demander ensuite de construire correctement cette phrase, c'est très bien. Nous pouvons pour cela partir de la logique formelle, et faire appliquer une série de transformations. Nous pouvons inverser la méthode de la «String Analysis» de Harris et en faire une méthode générative. Nous pouvons donner les différents constituants et demander de les assembler.

En aucun de ces cas pourtant, l'élève n'agira comme le fait l'usager dans la réalité. L'élève n'est pas placé en face de l'inconnu, il ne s'arrête pas à la moitié de la phrase parce qu'il ne trouve plus ses idées. Il ne construit pas ses phrases tout en parlant, mais il les considère plutôt comme une construction mathématique, le résultat d'une sorte de jeu mental. Naturellement, pour le travail en laboratoire, cette sorte d'exercice est des plus utiles, et la répétition continue de petites phrases a incontestablement un effet favorable : c'était déjà l'opinion de

Skinner. Mais ce n'est pas de cette façon qu'on en vient à un usage créatif de la langue. Or, la communication, la performance, ce n'est rien d'autre qu'un emploi créatif de la langue.

Bien sûr, on peut imaginer quelques dialogues-types, et les appliquer de cette manière. Cependant, on ne peut guère aller plus loin que les exercices «Question-Réponse.» Et je pense que la cause en est que la méthode pédagogique n'est pas une méthode du faire, mais une espèce de bricolage, quels que soient ses mérites.

6. Essayons de montrer, à l'aide de quelques exemples, la façon dont pourrait fonctionner une méthode du faire. Partons de la proposition subordonnée en néerlandais. Dans cette langue, le verbe de la subordonnée occupe la dernière place de la structure, contrairement à ce qui se passe, entre autre, en français ou en anglais. Pour aider les francophones à résoudre cette difficulté grammaticale, beaucoup de professeurs — et moi aussi d'ailleurs — recourent systématiquement à des exercices de laboratoire :

> Soit une phrase simple : *Ze zegt dat* ..... (Elle dit que .....)
> et une série de subordonnées, mais présentées selon
> la même structure que la principale :
> *ze gaat morgen naat Parijs* (elle va demain à Paris)
> *hij komt straks op bezoek* (il vient en visite tout à l'heure)
> *mevrouw Janssen is ziek* (madame Janssen est malade)

Maintenant, l'élève doit transformer ces subordonnées :

> *Ze zegt dat ze morgen naar Parijs gaat*
> *hij straks op bezoek komt*
> *mevrouw Janssen ziek is.*

Mais ce que nous perdons trop souvent de vue, c'est que l'élève, une fois engagé dans un processus linguistique créatif, n'émet pas d'abord les subordonnées sous forme de données : il n'a même pas le temps de les formuler. Dans l'utilisation créative de la langue, on n'a pas le temps nécessaire à des transformations. Et que constatons-nous alors? Dès que l'élève quitte le laboratoire, c'en est fini des transformations et l'élève continue à faire des constructions incorrectes. Il connaît la théorie. Il fait bien ses exercices en laboratoire. Mais il se trompe en parlant. Parce que, au cours de sa conversation ou de son exposé, il ne fait pas d'analyse grammaticale et ignore s'il prononce une principale ou une subordonnée.

Une pédagogie du faire devrait trouver d'autres critères pour enseigner ce phénomène grammatical. Par exemple l'intervention du mot *dat*. Dans presque tous les cas, ce mot est en relation intime avec le sujet. Un premier genre d'exercice pourrait donc être :

ze zegt iets over *Jan* (elle dit quelque chose à propos de Jean
haar d'elle
hem de lui
ons de nous)

ce qui permet à l'élève de construire les structures :

ze zegt dat — Jan (elle dit que Jean
ze zegt dat — ze qu'elle
ze zegt dat — hij qu'il
ze zegt dat — wij que nous)

Il peut ensuite poursuivre à son gré :

ze zegt dat Jan ziek is (elle dit que Jean est malade)
ze zegt dat ze veel te hard werkt (elle dit qu'elle travaille bien trop dur)
ze zegt dat hij morgen komt (elle dit qu'il vient demain)
ze zegt dat wij oud worden (elle dit que nous devenons vieux)

7. Prenons un autre exemple, la phrase néerlandaise qui commence par un autre élément que le sujet. Dans ce cas, on doit inverser le sujet et le verbe, ce qui est également en opposition avec le français ou l'anglais. Soit une phrase commençant par le sujet :

Jan gaat morgen naar de universiteit (Jean va demain à l'université)

On indique alors par quelle partie de la phrase l'élève doit commencer, par exemple *morgen* (demain)

morgen gaat Jan naar de universiteit.

Ici non plus on ne rencontre pas de difficulté au laboratoire. Et une fois de plus, les élèves connaissent rapidement toute la théorie qui, d'ailleurs, est simple. Mais les fautes continuent aussi à apparaître lors de l'emploi créatif de la langue. C'est que l'élève insiste habituellement sur le premier mot de la phrase, comme s'il s'agissait d'un mot isolé, et qu'ensuite il commence sa phrase par le sujet, comme en français, comme en anglais.

Une méthode créative du faire pourrait par exemple fournir les données

morgen *Jan*

et laisser ensuite à l'élève le soin de construire sa propre phrase, avec une signification propre. Il serait préférable encore de pouvoir placer l'élève dans une situation où il serait nécessaire de dire QUAND *Jan* fera quelque chose, de sorte qu'il doive commencer par *morgen*.

Une autre méthode créative pourrait consister, au moyen d'un plan par exemple, à faire des phrases commençant par des éléments donnés tels que *voor de deur* (devant la porte), *naast de woonkamer* (à côté de la salle de séjour), *bovenaan de trap* (en haut de l'escalier).

8. Si nous examinons différents modèles linguistiques, nous constatons qu'ils sont presque tous basés sur des transformations ou des méthodes de décomposition et d'assemblage, et qu'ils ne peuvent donc que modérément inspirer une méthode du faire.

Reste à mon avis le modèle de Shannon et Weaver, tiré de la science des communications, et connu sous le nom de processus stochastique, ou modèle de Markov. Cette théorie a été élaborée en 1949 et a fait alors couler beaucoup d'encre ; cependant, la linguistique moderne l'a fort négligée, surtout à cause de la critique dépourvue de nuances, énoncée par Chomsky dans ses *Syntactic Structures*, où celui-ci décrit sommairement le modèle de Markov et fait savoir qu'à son avis il n'est pas assez riche pour pouvoir servir de modèle grammatical linguistique.

Je ne crois pas que ce soit entièrement vrai. Et il faut évidemment ajouter que Chomsky pensait à une grammaire mathématique, et non à l'enseignement des langues.

Le modèle proposé par Shannon et Weaver peut engendrer des messages composés au moyen d'un choix de symboles élémentaires en nombre fini, ayant chacun une durée déterminée. Chaque message est engendré dans le temps, en allant du moment actuel vers l'avenir. Les différents messages pouvant être engendrés par le modèle sont les séries que permettent ce dernier. Il n'est pas rigoureusement nécessaire que toutes les séries possibles soient des messages : on peut ne permettre, par exemple, que des séries déterminées.

Un type très général de limitation des séries permises est le suivant : Supposons un certain nombre de positions possibles de la machine : a_1, a_2, ..., a_n. Pour chacune des positions, seuls certains symboles du système S_1, ..., S_n peuvent être engendrés. Lorsque l'un d'eux est envoyé, la machine passe à une nouvelle

position, qui dépend à la fois de la position précédente, et du symbole particulier engendré en dernier lieu. Un processus stochastique engendre ainsi un message, symbole après symbole, et choisit les symboles successifs en correspondance avec des probabilités déterminées qui sont fonction tant des choix précédents que du dernier symbole lui-même.

Dans la théorie mathématique, on appelle modèle de Markov un procédé stochastique de ce genre. On peut le décrire comme suit : Nous avons un nombre fini de positions possibles d'un système : S_1, S_2, ..., S_n. En outre, un système de probabilités de transition pi(j), la probabilité que, si le système se trouve dans la position S_i, il aille vers la position S_j.

Pour faire de ce modèle de Markov une source d'information, il nous suffit d'admettre que, pour tout passage d'une position à la suivante, un symbole soit engendré : les positions seront alors en correspondance avec l'influence des symboles précédents sur le système. La probabilité joue un rôle important dans la production du message. Le choix des mots est d'ailleurs déterminé en grande partie par des probabilités, et, de plus, ces probabilités, loin d'être indépendantes, sont fonction des choix antérieurs. Si, par exemple, le dernier symbole choisi est *de* (*le* ou *la*), la probabilité que le mot choisi ensuite soit un article ou un verbe est très faible. Cela est évident. Cette influence de la probabilité s'étend en outre au delà de deux mots. Après les trois mots *in het geval* (dans le cas), la probabilité que le mot suivant soit *dat* (où) est très élevée.

Les exercices de «faire» que je viens de proposer peuvent être tous établis au moyen de l'application d'un micro-modèle. Le premier exercice, par un modèle dont la première partie est une proposition principale, suivie du mot *dat*, et dont la seconde partie est une subordonnée commençant par le sujet et finissant par le verbe. Le deuxième exercice, par un modèle commençant par un autre élément de phrase que le sujet, élément qui doit être suivi par le verbe à la forme personnelle, le sujet, et ensuite les différents compléments.

9. A côté du modèle de Markov étudié par Chomsky, et que j'ai appelé un micro-modèle parce qu'il se limite à la concaténation de mots en phrases, il faut établir un autre modèle de Markov, un macro-modèle qui ait comme but non plus de former des phrases, mais d'assembler des phrases pour aboutir à des discussions, à des exposés, à des conversations.

Les choix possibles après la production de chaque symbole (dans ce cas-ci, après chaque phrase ou proposition), ne doivent plus seulement tenir compte des symboles déjà engendrés, mais aussi d'un certain nombre d'impératifs psychologiques et sociologiques, qui doivent être encore tous examinés de façon approfondie. La probabilité qu'une certaine phrase suive une autre phrase déterminée dépend étroitement des relations entre les sujets parlants et le contexte social. Ces limitations doivent pouvoir être imposées dès le début du macro-modèle.

Il serait évidemment erroné de vouloir découvrir dans le processus stochastique une théorie universelle et salvatrice. Ce que j'ai essayé de montrer, c'est que, surtout si nous voulons évoluer dans le sens de l'apprentissage de la performance, nous devons trouver autre chose que les théories linguistiques qui, actuellement, règnent dans le domaine de la recherche linguistique pure. Que de ces théories naisse tout à coup la pédagogie rêvée, ce serait magnifique, mais l'enseignement des langues ne peut se contenter d'attendre le miracle. Et, pour le linguiste, il est indubitablement très utile de savoir où gisent les grandes difficultés dans l'application de ses théories, et où ses théories, dans l'enseignement des langues du moins, se montrent insuffisantes. Peut-être alors pourra-t-il poursuivre son étude dans cette direction. Peut-être aussi les spécialistes de la linguistique appliquée et les praticiens peuvent-ils apporter leur contribution.

Une étude plus approfondie des possibilités offertes par le processus stochastique me semble pouvoir constituer un apport utile à l'enseignement moderne des langues. Mais il faudrait alors faire disparaître l'opprobre jeté par Chomsky sur le modèle de Markov.

Bibliographie

ALLEN, J. B. (1973) : *Applied Grammatical Models in a Remedial English Syllabus*, in CORDER, S. P. & ROULET, E. : *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*. Bruxelles, AIMAV & Paris, Didier.

NIVETTE, J. (1970) : *Principes de grammaire générative*. Bruxelles, Labor & Paris, Nathan.

RICHTERICH, R. (1972) : *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

SHANNON, C. & WEAVER, W. (1964) : *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, University of Illinois Press.

VAN PASSEL, F. (1971) : *Enseignement des langues étrangères aux adultes*. Bruxelles, Labor & Paris, Nathan.

PEDAGOGICAL GRAMMARS OR THE PEDAGOGY OF GRAMMAR ?

S. P. CORDER
(*Edinburgh University*)

Much discussion of language teaching in the past has centred round the question of whether one should 'teach grammar' or not. This discussion is, as we know, largely futile since the problem is immediately resolved by recognising the 'systematic ambiguity', as Chomsky (1965) calls it, of the term 'grammar', referring respectively to (a) the native speaker's "internally represented 'theory of his language'" and (b) to the linguist's account of this. No one disputes that it is one of the principal tasks of language teaching to develop in the learner an 'internal representation of a theory of the target language'. What is in doubt is the role that linguists' characterisation of this plays in helping to develop this internal representation. All agree that the form that the linguist's statements take make them inaccessible to most learners, that he cannot readily use them to discover the 'facts' of the language. It is therefore proposed that these same facts should be organised and presented in a form which does make them accessible. Such an organisation and presentation of the linguist's facts is called a pedagogic grammar.

There are two questions to be asked in connection with pedagogic grammars : which facts ought to be presented in the grammar and how ought the facts to be presented? The first is a linguistic problem, the second a pedagogical one. The answer to the first is simply : those facts which are true. This means, in effect, the facts stated in those grammars which have been proved to be descriptively adequate, i.e. which have, up to now, been validated by linguistic research. I do not think it is the task of the applied linguist, as such, to evaluate the descriptive adequacy of the linguist's grammars. His task is to find ways of organising and presenting any and all the valid facts to the learner so that he can discover for himself 'a theory of language'.

I think, however, that in discussions of what is meant by pedagogic grammar, the applied linguist is in danger of falling into the same trap as the teacher when he argues about whether to 'teach grammar' or not. The fact is that the term pedagogic grammar is ambiguous also. It refers, in one sense, to (a) a collection of statements about the target language expressed in some metalanguage and recorded in a book or on a tape ; and in the other (b) it refers to 'a way of thinking' about or 'representing' those categories and relations of the target language grammar which have been validated by linguistic research so that they can become accessible to the learner. In other words, a pedagogic grammar is characterised by its *approach* to the facts not by the selection of facts it proposes to teach, and this approach may be manifest in any number of teaching procedures, only one of which is a collection of descriptive statements about the language. A set of exercices or tests, or a set of reading materials is as much a manifestation of a pedagogic grammar as the more conventional 'grammar book' for the use of learners. There are many more ways of making facts available to learners than simply stating them in a propositional calculus or a collection of 'rules'. There are many more ways of helping someone to discover a concept and make it operational in his behaviour than describing it in words. I suggest that the emphasis in the study of pedagogic grammars should shift from a discussion of the most appropriate forms pedagogical descriptive statements should take to the processes or procedures whereby the facts of a language can be made available to the learner.

A fair amount of operational research into language teaching has concentrated on the relative effectiveness of providing so-called 'explanations' of the grammar (cf. Politzer 1968). If, as I suggest, the provision of 'explanations' is only one amongst a number of possible procedures available to the teacher in the pedagogy of grammar, it is not surprising that the results of such research have been inconclusive, since at best it is only one of a number of possible factors in the pedagogy of grammar which contribute to effective learning.

Experimental studies of the value of 'explanation' in the pedagogy of grammar have mostly been of the so-called 'small-scale' type in contrast to the 'global-type' experiment (cf. Carrol 1966). In the latter it is a "whole method" which is being evaluated. Now, a 'method' incorporates a whole series of dif-

ferent procedures or forms of interaction between teacher and learner, none of them is separately controlled in the experiment. Consequently a single 'method' may contain both useful and useless procedures whose effects may cancel each other out (cf. Scherer & Wertheimer 1964, Smith 1970). We cannot therefore identify which procedures are useful and which are not. In small-scale studies, on the other hand, all the identifiable separate procedures are controlled, leaving only one, such as 'explanation', uncontrolled. But this type of experimental situation is so idealised that it is difficult to relate it to real-life teaching, and consequently the conclusions of such studies are of doubtful applicability. It is for this reason that proposals have been made (Politzer 1970 ; Allwright 1972) that the pedagogy of grammar should be investigated in the first instance by observation and description of the actual processes that are found in the classroom and then, by quantifying these procedures and relating the results to learning effects, it might be possible to designate certain procedures as 'useful' or 'useless'.

If this interesting proposal is to be put into effect and eventually lead to some valuable indications for the pedagogy of grammar, a descriptive framework for the different procedures will be needed. As Allwright says : "I would wish to claim that the problem of description is a fundamental problem in research into language teaching," and later : "the fundamental problem of description, then, centres on the problem of characterising accurately and adequately the nature of the interaction between people in a teaching/learning situation." But a description implies a theory and it is to the problem of a theoretical model I now turn.

Most of the discussion of the pedagogy of grammar has concerned itself with the relative merits of so-called 'inductive' and 'deductive' grammar learning, and some of the small-scale research experiments in grammar teaching have contrasted the so-called inductive with the so-called deductive learning groups (McKinnon 1965). Strictly speaking, the terms induction and deduction, as they refer to logical procedures, are not readily applicable to learning. In language teaching they are used as descriptive labels for two types of treatment characterised by the absence and presence respectively of explanatory or descriptive statements by the teacher about the target language (Carroll 1964). As I have already suggested, descriptive statements are only

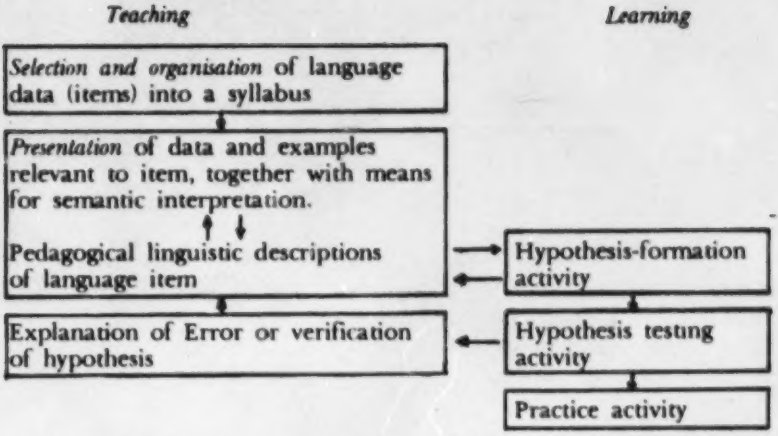
one element in the pedagogy of grammar and consequently this scarcely justifies the suggestion that grammar teaching falls into two major classes, deduction and induction. It is probably the fact that the giving of explanations is an easily identifiable teacher-activity that caused this factor to be singled out in the pedagogy of grammar as the most significant variable.

The model that I propose assumes that all learning of grammar is a problem-solving cognitive activity of data-processing, which leads to the discovery and productive use of rules. It takes place in three steps : (i) hypothesis formation, (ii) hypothesis testing, and (iii) practice. Learning may go on in the absence of teaching, as it obviously does when a learner 'picks up a language' in the country where it is spoken. Such learning could be called unguided discovery. In the formal teaching situation the distinction is not between two different strategies of learning but in the degree of *guidance* which is given to the discovery processes. Thus the formal learning of grammar is one of *guided discovery* ; the learner hypothesizes, the teacher tries to guide his hypothesizing to a greater or lesser degree, effectively or ineffectively.

The problem of description referred to above is one of identifying the various types of guidance and of measuring the quantity of each type. The problem of establishing the optimum method for any particular class of learner is then one of specifying the *types* of guidance, the *organisation* of guidance and the *quantity* of each type appropriate to him (This is where some of the studies of the interaction between teaching variables and learner variables have been of interest (Lindblat & Levin 1970, Crothers & Suppes 1967)).

The beginning of guidance or stage (i) is a selection and structuring of the language material into a syllabus. For the wholly unguided learner there is no syllabus ; he is exposed to unselected and randomly organised language data. This step, of course, should itself be responsive to the behaviour of the learner in the classroom. The second step (ii) in guidance is the presentation, in appropriate form, of the linguistic data relevant to the learning of the particular grammatical item selected for introduction at that point in the syllabus. The presentation of data necessarily involves providing a means, by contextualisation or translation, for the learner to interpret the meaning of the data provided. There can be no discovery of the correct rules of a grammar without a semantic interpretation (cf. Chomsky 1965). Thus, inadequate

guidance at this point may involve not just the provision of inadequate examples but also failure to ensure the means of interpretation. It is on the basis of the data presented by the teacher that the process of hypothesizing begins. This process may or may not be promoted by description or explanation, including contrastive statements, on the part of the teacher. The next stage (iii) in rule-discovery is hypothesis-testing by the learner. The function of the teacher is to confirm correct hypotheses or provide corrective treatment, where necessary, for incorrect hypotheses. This function of the teacher (ultimately the one irreducible function of the classroom teacher) we can call verification. If the learner's hypotheses are incorrect, then a recursive cycle is initiated, passing through provision of additional data, and explanation, and hypothesis formation, until the possession of the correct hypothesis is proved by further hypothesis testing. This is often called '*correction*'. Only when the correct hypothesis is confirmed does the learner move on to the last process : *practice*. Practice in this model is understood as the specific activity of developing automatic and rapid access to the correct rules of the grammar acquired through the process of rule-discovery. No one would wish to practice incorrect rules. Practice, therefore, refers to the use of what has been correctly learned. Of course, any new learning item is necessarily introduced in the matrix of what is already known. Therefore those activities which are concerned in developing hypotheses about some new feature of the grammar will at the same time involve practice, but not of the item being learned. It is probably for this reason however that *all* activities by the learner have tended to be called 'practice'. Strictly speaking, however, the term practice is properly used with reference, not to all activity, but to a particular stage of learning with respect to a particular learning item. Thus a learner may be at the state of developing hypotheses about part of the tense system whilst practicing the number system. Whether he is then regarded as at the stage of hypothesis-formation or of practice will depend upon which learning item is in focus. The following diagram shows the interrelations between teacher and learner activities :



Strictly speaking, the process of hypothesis formation and testing are internal to the learner and are not open to direct investigation. However, as *activities* in the classroom, certain types of exercises are designed to promote hypothesis-formation whilst others have the object of encouraging the learner to test whether the correct hypotheses have been formed. This is why so many of the exercises in the classroom have a form which resembles that of many language tests. The fundamental difference between the two types of exercise is that exercises whose object is to promote hypothesis formation must not demand of the learner any decisions which involve the item being taught; that is, the manipulation of language involved in the exercise must be *mechanical* with respect to what is being learned, i.e. the learner must not be able to make errors in that item (except through carelessness). This does not mean that the exercise *as a whole* is mechanical (i.e. requires no decision). It is unlikely that any wholly mechanical exercise has any value. Any decisions the learner must make in order to perform the exercise however, must relate to what he has already learned (i.e. be practice).

Hypothesis-testing exercises on the other hand typically involve requiring the learner to make decisions about the item being taught (i.e. are not mechanical with respect to that item). He must be forced to show what he has learned about that item. He must be able to make errors and receive correction if necessary. It is on the basis of his performance in hypothesis-testing exercises that the teacher decides whether to initiate a new cycle of data–

presentation, rule-discovery exercises and description, or to move on to the stage of practice.

The model presented here is drawn on a broad scale, it is based on a psycholinguistic theory of language learning of a perhaps rather primitive sort ; it does, however, provide a framework for the observation and description of classroom interaction which has been proposed as an alternative approach to experiment in the study of the pedagogy of grammar. Within each broad type of activity, e.g. description of language item, or rule-discovery exercise, it allows for a variety of different sub-types, e.g. presentation of semantic interpretation by translation, A-V aids, contextualisation, etc. It also allows for variation in the sequential organisation of guidance, e.g., description before or after presentation of examples or after hypothesis-testing exercises. Thus it gives us a framework for investigating the three main problems of the pedagogy of grammar : the type, the organisation and the quantity of guidance.

References

ALLWRIGHT, R. L. (1972) : *Prescription and Description in the Training of Language Teachers*, Paper presented at the Third International Congress of Applied Linguistics, Copenhagen, August 1972.

CARROLL, J. B. (1964) : "Words, Meaning and Concepts", *Harvard Educational Review Special Issue : Languages and Learning* 34. II.

CARROLL, J. B. (1966) : "Psychology, Research and Language Teaching", in VALDMAN, A. (ed.) : *Trends in Language Teaching*, New York, McGraw-Hill.

CHOMSKY, N. (1965) : *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press.

CROTHERS, E. and SUPPES, P. (1967) : *Experiments in Second Language Learning*, New York, Academic Press.

LINDBLAT, T. and LEVIN, L. (1970) : "Teaching Grammar", *The GUME Project*, Göteborg.

MCKINNON, K. R. (1965) : *An Experimental Study of Syntax in Second Language Learning*. Unpublished Ed. D. Thesis, Harvard University.

POLITZER, R. L. (1968) : «The Role of Explanation in the Pattern Drill», *IRAL* 6, 315-331.

POLITZER, R. L. (1970) : "Some Reflexions on 'Good' and 'Bad' Language Teaching Behaviour", *Language Learning* 20, 31-43.

SCHERER and WERTHEIMER (1964) : *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Learning*, New York, McGraw-Hill.

SMITH, P. D. (1970) : *A Comparison of the Cognitive and Audio-Lingual Approaches to Foreign Language Instruction — The Pennsylvania Foreign Language Project*, Philadelphia, Center for Curriculum Study.

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Boulevard de l'Empereur, 4 — B 1000 Bruxelles

ETUDES LINGUISTIQUES

1. Eddy ROULET, **Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Etude tagmémique et transformationnelle.**
2. Raymond LAMÉRAND, **Syntaxe transformationnelle des propositions hypothétiques du français parlé.**
3. Lewis BALKAN, **Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles.**
4. Bernard PY, **La interrogación en el español hablado de Madrid.**
5. Willy MARTIN, **Analyse van een vocabularium met behulp van een computer.**
6. R. G. Van de VELDE, **Empirisch-induktive Linguistik und generative Grammatik.**
7. Sylvain DE COSTER, Hugo BAETENS-BEARDSMORE, Lewis BALKAN, Joshua A. FISHMAN, Paul GODAERT, S. KESAVAN, Yvan LEBRUN, Maurice VAN OVERBEKE, S. WOJOWASITO, **Aspects sociologiques du plurilinguisme.**
8. R.-F. MIKUS, **Principes de syntagmatique.**
9. M. DE GRÈVE, M. GOROSCH, C. G. SANDULESCU & F. VAN PASSEL (Eds.), **Modern Language Teaching for Adults.**
10. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.**
11. Per Aage BRANDT, **L'analyse phrastique. Introduction à la grammatique.**
12. Norman A. POULIN, **Oral and Nasal Vowel Diphthongization of a New England French Dialect.**
13. René JEANNERET, **Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Etude tagmémique.**
14. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Linguistic Insights in Applied Linguistics.**

SCIENCES DE LA COMMUNICATION ET DE LA DIFFUSION

1. J.-J. VAN BUGGENHOUT, **Jonge generatie en de krant.**
2. René LINDEKENS, **Eléments pour une sémiotique de la photographie.**